



Självständigt arbete, 15 hp, för speciallärarprogrammet inriktning
utvecklingsstörning
VT 2018

Lära för livet 2018

En studie om bedömning av elevers kunskapsutveckling i träningskolan

To learn for life 2018-
A study on the assessment of pupils' knowledge development in Swedish
compulsory special school.

Desirée Almén

Sektionen för lärande och miljö

Författare/Author

Desirée Almén

Titel/Title**Lära för livet 2018-**

En studie om bedömning av elevers kunskapsutveckling i träningskolan.

Handledare/Supervisor

Kamilla Klefbeck

Examinator/Examiner

Daniel Östlund

Sammanfattning/Abstract

Studiens syfte var att bidra med kunskap om hur lärare använder kunskapsbedömning inom grundsärskolan inriktning träningskola. Frågeställningar som har besvarats är hur lärare planerar, genomför och bedömer elevers kunskapsutveckling i grundsärskolan inriktning träningskola, vilka metoder och verktyg som används för att bedöma dessa elevers lärande och utveckling, samt vad kunskapsbegreppet har för innebörd för lärare i grundsärskolans inriktning träningskola. Som teori för arbetet valdes ett sociokulturellt lärandeperspektiv. Framkomna resultat har analyserats och tolkats utifrån begreppen mediering, artefakter samt appropriering, vilka härleds till det sociokulturella lärandeperspektivet. Mediering kan förklaras med en process i vilken människor tänker och handlar med hjälp av att använda verktyg, ex språk, konst, skriven text, dator, Ipad samt mobiltelefon, vilken utvecklar människors lärande framåt. Artefakter innebär verktyg, exempelvis materiella föremål såsom böcker och olika former av teknisk utrustning men framförallt vårt språk, som används som en hjälp för att förstå och lösa problem. Appropriering kan förklaras med den process som innebär att människor gör nya handlingar och kunskaper till sina egna för att sedan använda dessa i nya och liknande situationer i framtiden. För att besvara syftet har kvalitativa semistrukturerade intervjuer samt kvalitativa observationer där resultatet kvantifierats använts. Varmed en triangulering av metoder använts för att bidra till kunskap om lärares kunskapsbedömning inom inriktning träningskolan. I arbetet har ett speciellt fokus lagts på att ta reda på om och hur lärare arbetar med formativ bedömning. Resultat och slutsatser utifrån studien visar att lärare anser att kunskapsbedömning stärker dem som lärare i arbetet då undervisningen kan planeras och genomföras i enlighet med läroplanens mål. Intervjuer och observationer i studien visar att lärare använder formativ bedömning i undervisningen för att synliggöra elevers lärande. Resultat av observation och intervjuer påvisar att lärares dokumentation kring elever och deras undervisning, har avgörande betydelse som metod och verktyg för kunskapsbedömning inom grundsärskolan inriktning träningskola. Lärare anser att det finns en god samstämmighet mellan deras uppfattning av kunskapsbegreppets innebörd och kunskapskraven i läroplanen för grundsärskolan inriktning träningskola samt att dessa även stämmer väl överens med elevers förutsättningar att nå målen. Studiens avsikt var att bidra med kunskap om hur lärare resonerar kring bedömning av kunskapsutveckling inom grundsärskolans inriktning träningskola. Speciellt fokus riktades mot om och hur lärare använder formativ bedömning. Studiens resultat påvisar att medverkande lärare menar att kunskapsbedömning och formativ bedömning stärker dem i deras arbete med att planera, genomföra och utvärdera kunskapsutveckling samt deras egen undervisning. Lärarna dokumenterar undervisningen genom att filma, fotografera och att anteckna. Lärarna återkopplar bedömningen till eleven genom att använda bilder och tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Dokumentation och feedback blir då tillsammans en hjälp att anpassa och planera undervisningen efter varje elevs individuella förmåga och förutsättningar. För att uppnå en större tillförlitlighet skulle fortsatt forskning, utifrån näraliggande tema, kunna genomföras genom att utvidga studien till flera kommuner, varvid forskningsresultatet skulle kunna användas som underlag för att öka speciallärares kunskap vad gäller kunskapsbedömning och formativ bedömning genom kollegialt lärande, exempelvis i form av samtalsgrupper. Kritiska blickar kan riktas mot studien då den endast påvisar lärarnas uppfattningar kring kunskapsbedömning samt formativ bedömning som strategier för att elever ska förväntas förstå och utföra handlingar som leder till att de lär och utvecklas genom undervisningen.

Ämnesord/Keywords

Kunskapsbedömning, formativ bedömning, feedback, dokumentation, lärare

1. Inledning och bakgrund	5
1.1. Syfte och frågeställningar	6
1.2. Bakgrund	7
2. Tidigare forskning	9
2.1. Historik om särskolans framväxt och fakta om dagens grundsärskola och inriktning träningsskola.....	9
2.1.1. Utvecklingsstörning.....	10
2.2. Bedömning, formativ bedömning och feedback.	11
2.2.1. Bedömning.....	11
2.2.2. Formativ och summativ bedömning.	11
2.2.3. Feedback	13
2.3. Kunskap.....	15
2.3.1. Förutsättningar för att lära	16
2.4. Speciallärarens roll	18
2.5. Sammanfattning av Tidigare forskning	20
3. Teori.....	20
3.1. Ett sociokulturellt lärandeperspektiv	21
4. Metod.....	23
4.1. Val av metod.....	23
4.2. Urval	26
4.2.1. Bortfall	27
4.3. Genomförande	27
4.4. Bearbetning.....	30
4.5. Etik	31
4.6. Tillförlitlighet	32
5. Resultat och analys	33
5.1. Resultat utifrån intervjuer.....	34
5.1.1. Lärares uppfattningar om planering och genomförande av bedömning av elevers kunskapsutveckling i träningsskolan.....	34

5.1.2.	Metoder och verktyg som används för bedömning av elevers lärande och utveckling.....	36
5.1.3.	Kunskapsbegreppets innebörd för lärare i träningskolan.....	39
5.2.	Resultat utifrån observationer.....	40
5.2.1.	Lärares uppfattningar om planering och genomförande av bedömning av elevers kunskapsutveckling i träningskolan.....	40
5.2.2.	Metoder och verktyg som används för bedömning av elevers lärande och utveckling.....	40
5.2.3.	Kunskapsbegreppets innebörd i träningskolan.....	42
5.3.	Analys och sammanfattning av resultat av intervjuer och observationer.....	42
5.3.1.	Slutsatser.....	44
5.4.	Teoretisk tolkning utifrån sociokulturell teori.....	45
5.4.1.	Mediering som begrepp för lärande.....	45
5.4.2.	Artefakter som begrepp för lärande.....	46
5.4.3.	Appropriering som begrepp för lärande.....	48
5.4.4.	Proximal utvecklingszon.....	48
6.	Diskussion.....	49
6.1.	Resultatdiskussion.....	49
6.2.	Metoddiskussion.....	56
6.3.	Egen reflektion.....	58
6.4.	Fortsatt forskning.....	58
6.5.	Specialpedagogiska implikationer.....	59
	Referenser.....	60
	Bilaga 1 Intervjufrågor	
	Bilaga 2 Observationsprotokoll	
	Bilaga 3 Informationsbrev	

1. Inledning och bakgrund

Genom min studie vill jag bidra med kunskap om och få svar på frågor om kunskapsbedömning av elever inom grundsärskolans inriktning ämnesområden (Skolverket, 2011).

I sin avhandling drar Östlund (2012a) slutsatsen att läraren planerar och genomför aktiviteter i undervisningen samt utvärderar sin undervisning genom dokumentation och olika former av bedömning så att den leder till att varje enskild elev utvecklas och lär. Elevassistenter, och speciallärare samverkar i undervisningen inom grundsärskolans inriktning träningskola, där både lärare och elevassistenter genomför arbetsuppgifter med eleverna, men det framgår klart och tydligt i Östlunds (2012a) avhandling att det är specialläraren som ansvarar för planering, genomförande och utvärdering av verksamheten.

Enligt examensordningen för speciallärare inriktning utvecklingsstörning ska speciallärare efter examen kunna följa upp och utvärdera elevers utveckling och lärande, planera fortsatt pedagogiska undervisning, så att den främjar varje enskilds elevs behov samt kunna kommunicera detta till den enskilde elevens föräldrar och andra personer som tar del i den enskilde elevens utbildning (SFS:186). Anderson, Sundman Marknäs och Östlund (2016) såg i projektet, ”Hur ska vi göra då?” att formativ bedömning och feedback är en stor hjälp för lärare i deras arbete med kunskapsbedömning av elever i träningskolan, vilket har betydelse för att hitta strategier för fortsatt undervisning av enskilda elever och elevgrupper. Forskning som Berthén (2007) gjort visar att lärare i allmänhet saknar metoder och verktyg för att kunna bedöma kunskapsutveckling hos elever i träningskolan. Hattie och Timperley (2007) menar att feedback är när någon, exempelvis en lärare, ger information till en elev, som syftar till att beskriva dennes utförande eller förståelse av något. Hattie och Timperley (2007) menar att bäst feedback får eleverna genom ledtrådar i form av videofilmning, ljudinspelningar som förstärker elevers lärande då de ser sig själva och sina skolkamrater i olika uppgifter och aktiviteter och ges möjlighet att få syn på hur och vad de lär. Som lärare i träningskolan har jag erfarenhet av att elever som läser ämnesområden har stort behov av att känna motivation, meningsfullhet och trygghet i olika lärandesituationer som de förväntas delta i. Avsikten med studien är att bidra med kunskap om och hur lärare i träningskolan använder

formativ bedömning och feedback samt besvara frågor kring hur detta visar sig i lärarnas undervisning.

Enligt läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2011) ska skolan utbilda eleverna till ansvarskännande och aktiva individer i samhället. Skolan ska förbereda eleverna för ett aktivt vuxet liv i samhället och genom skolans undervisning ska de få med sig sådana grundläggande värden som behövs för ett liv i samhället. Skolan har även ansvar för att främja elevernas lärande (Skolverket, 2011). För elever i träningskolan är det av stor vikt att undervisningens innehåll anpassas för elevernas välmående genom att material och lärmiljö formas utifrån elevernas behov. Exempelvis måste material som passar för den enskilde eleven användas, eleven måste ges den tid som eleven behöver för att lära samt att läraren kan kommunicera med eleven på ett sätt som eleven förstår och att eleven har medel för att själv kunna kommunicera (Swärd & Florin, 2014).

Enligt Korp (2011) har det i alla tider förekommit olika slags bedömning inom utbildnings- och skolväsendet. Mänsklig intelligens går att mäta, begreppet IQ som står för intelligenskvot antogs av Stern 1912. Detta blev en hjälp för den dåtida skolan att dela upp elever och göra grupper utifrån elevers förmåga och förutsättningar för den undervisande läraren. Behovet av bedömningsmetoder blev då också större. Enligt läroplan för grundsärskolan (Skolverket, 2011) ska skolan aktivt diskutera vad elever ska lära och hur elever ska lära sig dessa kunskaper. Kunskap består av många olika delar och lärare måste aktivt fråga sig vad elever behöver lära för att klara sin nuvarande situation och ett framtida liv. Utbildning och undervisning i skolan ska stämma överens med läroplanens målformuleringar, lärares uppdrag är att följa upp och utvärdera de metoder som används i skolans undervisning för att se hur väl dessa leder till att elever utvecklas och lär i förhållande till målen för utbildningen (Skolverket, 2011).

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur lärare använder kunskapsbedömning inom grundsärskolans inriktning träningskola.

- Hur planerar, genomför och bedömer lärare elevers kunskapsutveckling inom grundsärskolans inriktning träningskolan?
- Vilka metoder/verktyg används för bedömning av elevers lärande och utveckling?
- Vad innebär kunskap för lärare i träningskolan?

1.2. Bakgrund

Här redovisar jag begrepp som är centrala och som ger stor betydelse för förståelse för läsning av studien.

Grundsärskola och inriktning träningskola

Enligt Skolverket (2017) är grundsärskolan en egen skolform för de elever som inte bedöms kunna nå kunskapsmålen i grundskolans läroplan på grund av en utvecklingsstörning. Enligt Skollagen Kapitel 11 §3 (SFS 2010:800) är träningskola en inriktning inom grundsärskolan för de elever som inte bedöms kunna nå kunskapsmålen i hela eller delar av utbildningen i grundsärskolans ämnen. Inom träningskolan undervisas eleverna inom de fem ämnesområdena estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter samt verklighetsuppfattning. Enligt Skolverket (2017) kan en elev läsa både ämnen enligt grundsärskolans kunskapskrav och samtidigt läsa ämnesområdena för träningskolan. Enligt Skolverkets stödmaterial (2015) behöver mål, kunskapskrav samt innehåll för elever i träningskolan synliggöras genom foton, föremål, bilder, videoinspelning och tecken som stöd till tal. Viktigt är att mål, aktiviteter och uppgifter är meningsfulla och förstås av eleverna. Då elever utifrån sina funktionsnedsättningar har olika förutsättningar för att lära och utvecklas måste kunskapsmål anpassas utifrån varje elevs förutsättningar (Skolverket, 2015).

Utvecklingsstörning

Kriterier för utvecklingsstörning enligt DSM5 anger att utvecklingsstörning begränsar en persons förmåga till att dra slutsatser, lösa problem, planera, tänka abstrakt, omdömesförmåga och lära av sina erfarenheter samt att ta viktiga beslut. Utvecklingsstörning påverkar även den sociala förmågan och förväntningar på hur en person kan leva upp till samhällets krav vad gäller ett personligt ansvar i sin vardag vad gäller att kunna förstå och använda kommunikation, delta i sociala sammanhang enligt förväntade sociala regler samt att på egen hand klara att sköta skola, hem, ett arbete och samhällsliga plikter (Stockholms Läns Landsting, 2015). Swärd och Florin (2014) menar att det är olika hur och hur stor påverkan blir utifrån funktionsnedsättningen utvecklingsstörning för en persons sätt att fungera. Utvecklingsstörning innebär kognitiva begränsningar, dessa begränsningar är kvarstående samt att de antingen är medfödda eller har förvärvats innan sexton års ålder. De kognitiva begränsningarna kan ses ur ett psykologiskt perspektiv, vilket innebär en låg utvecklingsnivå och en nedsättning i

intelligensnivån med ett IQ - värde under 70, IQ - värdet för en normalbegåvad person i vuxen ålder värderas till runt 100 i IQ i Sverige. Ur ett socialt perspektiv innebär det att personer med en intellektuell funktionsnedsättning inte på egen hand klarar krav som ställs exempelvis i skolan eller i samhället. Kylén (2012) beskriver begåvningshandikapp genom svårigheter att tänka abstrakt, att kommunicera samt svårt att förstå och tolka sin omgivning. Konsekvenser av begåvningshandikapp innebär att en person förstår sin omgivning på ett konkret sätt och har svårigheter med att förstå abstrakta begrepp som tid, rum och hur saker som händer påverkar andra händelser och behöver ha mer och längre tid för att tolka och förstå sin omgivning.

Bedömning, formativ bedömning, feedback och kunskap.

En definition av begreppet *bedömning* kan förstås som att lärare följer upp elevernas lärande och kunskapsutveckling (Skolverket, 2016). Begreppet *formativ bedömning* kan definieras med att elever ges möjlighet att få klarhet över vilka mål de ska uppnå genom undervisningen, elever får vetskap om hur de ligger till i förhållande till målen och vad och hur de ska göra i sitt fortsatta lärande för att nå kunskapsmålen genom att läraren återkopplar detta till elever under undervisningens gång. Genom *återkoppling/feedback* kan läraren tala om för en elev vad eleven kan i nuläget i förhållande till kunskapsmålen och vad eleven förväntas kunna enligt kunskapsmålen (Skolverket, 2014). Lärare som bedömer elever i träningskolan måste göra sina bedömningar utifrån varje enskild elevs förmåga och förutsättningar och kunskapsmålen måste då anpassas efter dessa förutsättningar (Skolverket, 2015). I läroplan för grundskolan (Skolverket, 2011) beskrivs *kunskap* genom fyra former vilka är faktakunskap, förståelsekunskap, färdigheter samt förtrogenhetskunskap. Faktakunskaper är sådana kunskaper som går att mäta, förståelsekunskap innebär att man begriper något, färdigheter innebär vetskap om hur något utförs och att kunna utföra det. Med förtrogenhetskunskap menas att man förstår t ex hur man beter sig i ett socialt sammanhang.

Speciallärare inriktning utvecklingsstörning

Lärare som undervisar i träningskolan ska ha examen som speciallärare med specialisering mot utvecklingsstörning enligt Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare (Svensk författningssamling 2011:326). Enligt examensordningen för speciallärare inriktning utvecklingsstörning (SFS 2011:186) ska

speciallärare ha god kännedom vad gäller bedömning och betygssättning samt ha goda kunskaper om elever med utvecklingsstörning i förhållandet mellan elevernas kunskapsutveckling, utveckling och lärande och den undervisningen de som lärare bedriver. Lärare ansvarar för att anpassa undervisningen samt lärandemiljö efter varje individs behov i den pedagogiska verksamheten. Lärare ska kunna göra pedagogiska utredningar och tolka de begränsningar som kan finnas i undervisningen eller i lärmiljön för att elever ska kunna nå uppsatta mål. Lärare ska individanpassa undervisningsmetoder för elever utefter deras olika behov och förutsättningar.

2. Tidigare forskning

I sökandet efter litteratur till detta examensarbete har databaser som ERIC och artikelsökning i Summon använts.

Sökord som använts är feedback, feedback in the classroom, formative assessment, assessment for learning, summative assessment, summative assessment in the classroom samt sociokulturellt lärandeperspektiv. Flertalet sökord har skrivits in på engelska då det inte gett träffar av vikt då sökord skrivits in på svenska språket. Tidigare forskning i form av avhandlingar och artiklar har kompletterats med viss studielitteratur som är anses vara särskilt relevant för studien, orden ”i studielitteratur...” markerar i texten när så sker.

2.1. Historik om särskolans framväxt och fakta om dagens grundsärskola och inriktning träningskola.

Utifrån studiens syfte att bidra med kunskap om hur lärare resonerar kring kunskapsbedömning inom grundsärskolans inriktning träningskola, kan det ha betydelse att även belysa undervisning och bedömning utifrån ett historiskt perspektiv. Berthéns avhandling (2007) som syftar till att visa på vad som är det särskilda med särskolans undervisning, beskriver hur ett behov under 1800-talet växte fram av att bilda människor. Berthén (2007) beskriver i sin avhandling att särskolans undervisning fortfarande till mångt och mycket ser likadan ut som vid särskolans start. De som själva arbetar inom särskolan har svårt att precisera vad som är speciellt med särskolans pedagogik för elevkategorin. Detta till trots att särskolan är en egen skolform och det framställs som att särskolan är den skolform som endast kan motsvara de behov och förutsättningar som elever med utvecklingsstörning behöver för att lära och utvecklas. Det som motsäger särskolan är att elever med utvecklingsstörning trots individuella behov har rätt till samma

skolform som de elever som går i grundskola samt att de har rätt till en undervisning som efter egna förutsättningar även i grundskolan som skolform. Berthén (2007) skriver vidare att lärare uppfattar att de förväntar sig en större utveckling för sina elever i träningskolan idag och att de kräver mer av eleverna än förut efter det att särskolan fick en ny läroplan 1994. Verksamheten anses även ha blivit mera fokuserad på kunskapsutveckling. Lärarna upplever sig själva som kompetenta och att deras aktiviteter ska leda till att eleverna når de uppsatta målen. Enligt Berthéns avhandling (2007) ger särskolans undervisning eleverna förutsättningar att lära då eleverna ges den tid de behöver för att lära, att ge tillräckligt med tid för elevernas lärande ses som en undervisningsmetod. Undervisningen ska ge eleverna en tidsuppfattning för att få ett sammanhang mellan hur aktiviteter följs av varandra under dagen samt årstider, månader, veckodagar som återkommer. Lärarna uppfattar att aktiviteter som läs och skrivträning ofta kommer på undantag i förhållande till träning i självständighet, socialt samspel och kommunikation.

2.1.1. Utvecklingsstörning

Enligt en kunskapsöversikt av Mineur, Bergh och Tidemann (2009) kan utvecklingsstörning definieras utifrån WHO:s kriterier för intellektuellt begåvningshandikapp. I denna modell ses utvecklingsstörning dels genom att den påverkar en persons kognitiva förmåga som förmågan att tänka, kommunikation och språk, rörelseförmåga samt påverkan och begränsning av social utveckling samt dels genom hur miljön runtomkring en person med utvecklingsstörning kan överbrygga de svårigheter som ett intellektuellt begåvningshandikapp ger. Mineur, Bergh och Tidemann (2009) skriver att utvecklingsstörning delas upp i olika svårighetsgrader genom lindrig, måttlig och svår utvecklingsstörning. Vid lindrig utvecklingsstörning är främst social utveckling samt kommunikation begränsad men en person med lindrig utvecklingsstörning kan klara ett vuxet självständigt liv med ett visst hjälpbehov. Måttlig utvecklingsstörning ger större svårigheter med inläring i skolan samt att social utveckling är begränsad som får till följd att en person många gånger har fler vuxenrelationer än vänskapsrelationer i skolan. Vid svår utvecklingsstörning är den kognitiva förmågan mycket begränsad och utveckling och lärande i skolan är mycket svårt. En person med grav utvecklingsstörning behöver få mycket vägledning i olika

moment i exempelvis en praktisk uppgift samt att kommunikationen är mycket begränsad och ofta består av kroppsspråk och ljud (Mineur; Bergh & Tidemann, 2009).

2.2. Bedömning, formativ bedömning och feedback.

2.2.1. Bedömning.

I en artikel anser William (2011) att elever inte lär sig det lärare har för avsikt att de ska lära sig. Detta trots att lärare ger eleverna väl genomtänkta instruktioner som ges på ett effektivt sätt till eleverna så att de ska bli motiverade att lära. Bedömning är det redskap med vilket vi kan få veta och förstå om de instruktioner lärare har gett har lett till att elever verkligen har lärt det som var avsikten att lära. Intresset har ökat för bedömningsformer som används i syfte att ta reda på hur olika lärandeaktiviteter fungerar som ska göra så att elever vägleds i sin lärandeprocess samt för att de ska nå olika kunskapsmål. Förut användes bedömning endast för att utvärdera om eleverna kunde det som var målet för vad den undervisning som de fått och man ansåg att alla instruktioner som gavs till eleverna var effektiva och att om någon elev inte klarade att nå kunskapsmålen berodde detta på eleven själv.

2.2.2. Formativ och summativ bedömning.

Dixon och Worrell (2016) skriver i en artikel att verktyg som lärare använder för att bedöma elevers lärande i förhållande till kunskapskraven i gällande läroplan är summativ och formativ bedömning. Summativ bedömning är när läraren tar reda på hur mycket kunskap en elev har medan med formativ bedömning menas att läraren tar reda på hur en elevs lärande kan stärkas. Formativ bedömning ligger nära summativ bedömning då utvärderingar som görs utifrån formativ bedömning kan användas för att sammanfatta en elevs lärande i en summativ bedömning. Summativ bedömning kan likaså påvisa hur lärare ska utforma sin undervisning för en elev. Formativ bedömning är också ett sätt för att styrka att ett lärande sker hos en elev. Genom formativ bedömning görs både lärare och elever medvetna om vilka mål som elever ska nå och som undervisningen ska leda till. Formativ bedömning visar på var elever befinner sig i förhållande till målet och vad som kan göras för att eleven ska komma närmare målet. Denna bedömning syftar inte till att avge något slutligt omdöme av elevers kunskap utan vill förmedla hur elever förstår

undervisningen och vad de har förstått och kan visa läraren vad som fungerar bra i dennes undervisning.

Dixon och Worrell (2016) menar vidare att summativ bedömning syftar till att visa på elevers kunskaper men visar även på vilket lärande undervisningen har mynnat ut i vilket mäts i förhållande till hur uppsatta mål har nåtts. Summativ bedömning ger avgörande konsekvenser för elever då de ges i form av ett slutgiltigt betyg och kan avgöra fortsatta studier eller om en elev kan fortsätta till nästa årskurs. Summativ bedömning kan även ske inom klassrummet och i en undervisningssituation när elever ges möjlighet att visa vad de har lärt och visa på sina kunskaper i nuläget vilket ofta är ett bättre sätt för att påvisa kunskap än att återge svar på ett prov. Dixon och Worrell (2016) menar att formativ och summativ bedömning ska vara närvarande samtidigt i undervisningen då elever kan påvisa sina kunskaper i ett prov eller i en bedömningssituation. Läraren förstår då vilken kunskap elever har i nuläget och bli klar över vilka delar av lärandeobjektet eller vilket utförande av en aktivitet som läraren behöver förtydliga för elever. Lärare måste hela tiden vara medvetna om vilka mål elever ska nå så att bedömningen görs utifrån dessa (Dixon & Worrell, 2016).

Andersons och Östlunds (2017) artikel belyser att för elever med stora kognitiva svårigheter spelar delaktighet en stor betydelse för lärande. Dessa elever är ofta i stort behov av hjälp från elevassistenter och lärare i skolan men behöver vara aktivt deltagande efter sina egna förutsättningar för att kunna påverka och förstå hur de lär. Resultat utifrån ett skolutvecklingsprojekt, där lärare, elevassistenter och elever under en tidsperiod arbetade med metoder för formativ bedömning i träningskolan, visade att lärare och elevassistenter förbättrade sin förmåga att ge feedback och att eleverna blev mera delaktiga och aktiva då de gav respons på denna feedback efter egna förmågor och förutsättningar. Eleverna förstod bättre vad de skulle lära, arbeta mera med och vilka målen var för deras lärande. Lärare upplevde att de fått bättre metoder för bedömning av elevers lärande och utveckling. Metoder som användes var skriftlig dokumentation av elevers arbete med skoluppgifter i de fem ämnesområdena, elever filmades i skoluppgifter, bilder, foton och tecken användes för att i mallar synliggöra för eleverna vad de gjort, lärt och behövde göra för att komma vidare mot olika kunskapsmål.

Även William (2011) menar att formativ bedömning måste göras i klassrummet och involvera både lärare och annan personal och elever samt att undervisningens upplägg behöver anpassas så att formativt bedömningsarbete blir möjligt. I en artikel framhåller Havnes, Smith, Dysthe och Ludvigsen (2012) samma uppfattning då de skriver att feedback och formativ bedömning måste göra eleven engagerad samt att eleven är aktiv för att den ska ha verkan och att de som elever måste förstå den feedback som ges. De menar vidare att vi fortfarande vet för lite om hur mottagare av feedback svarar på den även om vi vet att det är mottagaren av den feedback som ges som kan avgöra om den är till någon hjälp.

2.2.3. Feedback

Enligt en artikel av Hattie och Timperley (2007) har feedback den allra viktigaste påverkan på lärande och utveckling. Med feedback menar man att en lärare talar om för en elev hur eleven förstår och presterar. Feedback ska täcka gapet mellan vad en elev förstår i nuläget och vad som förväntas att eleven ska förstå t ex utifrån kunskapskraven i läroplanen och måste relateras till en uppgift eller en lärandeprocess. Detta kan stärka eleven genom att ge positiva känslor i form av ork och uthållighet och göra eleven mer motiverad. Men att bara ge feedback helt förutsättningslöst behöver inte ha någon påverkan. Feedback måste ges i ett sammanhang där lärande sker och den ska ingå som en del i undervisningen och det viktigaste är vad som händer efter att en elev har fått information om hur denne har presterat och lyckats i en skoluppgift och hur eleven agerar efter detta. En viktig del i undervisning är att röna ut hur en elev har förstått och kunnat tillgodogöra sig den informationen som lärarens feedback innehöll för att läraren ska kunna anpassa nästa steg i undervisningen efter vad eleven förstår i nuläget.

Feedback ska alltid svara på de tre frågorna vilket eller vilka mål en elev ska nå och var eleven befinner sig i förhållande till målet, hur eleven ska jag göra för att komma dit och vilket mål eleven ska nå efter detta (Hattie & Timperley, 2007). Dixon och Worrell (2016) menar att lärares arbete med formativ bedömning grundar sig på att lärare vet vilket eller vilka mål som elever ska nå och målen ska vara tydligt uttalade samt att lärare ska ta reda på var elever befinner sig i förhållande till målen. Enligt Hattie och Timperley (2007) måste både lärare och elever vara engagerade i att försöka få svar på dessa frågor. Uttryck

som används i formativ bedömning för att förmedla en elevs väg till kunskap är feedup, feedback och feedforward. Uppsatta mål måste formuleras på ett tydligt sätt för eleverna då detta gör att lärare kan ge eleverna tydligare feedback vilket ökar elevernas fokus. Svårigheter med feedback uppstår när den inte hänvisar till vilket mål som eleven ska nå. När både lärare och elever förstår och vet vilka mål som eleverna ska nå och när dessa mål erbjuder eleverna en lagom stor utmaning leder detta till att de tillsammans förstår hur de ska lyckas i lärandet. Omvänt leder detta till att elever som är på väg att nå målen oftare efterfrågar och tar emot feedback.

Hattie och Timperley (2007) menar vidare att feedback är kraftfull när den svarar på frågan om elevers framsteg och hur det går för dem i deras lärande. För att elever ska få svar på hur de ligger till i sitt lärande måste de få veta på vilken nivå de befinner sig i förhållande till den uppgift eller det uppsatta mål som de ska nå, hur de har lyckats tidigare och om de har gjort rätt eller fel på en viss uppgift. Feedback ger även svar på frågan hur eleven ska gå vidare i lärandet. Lärares information om elevers nästa steg i deras lärande är ofta tvetydig och de svar som elever får på frågan handlar ofta om fler uppgifter, mer förväntningar på dem som elever och elever lär sig att svaret på hur de ska göra för att komma vidare är att göra mer av det som de gör. Feedback som är framgångsrik ger elever större möjligheter att lära genom att ge dem som elever goda tillfällen till utmaningar, ökar elevers vetskap om sina egna strategier för att lära, större inflytande på sitt lärande, en djupare förståelse för vad de förstår och vad de inte har förstått vad gäller uppgifter.

Enligt Hattie och Timperley (2007) finns fyra aspekter för hur feedback fungerar på bäst sätt. Den första sorten av feedback kan ges för att tala om hur det gått för elever på en viss uppgift och om de har gjort rätt eller fel och vad de behöver göra för att förbättra sitt resultat. Den andra sortens feedback handlar mer om att tala om för elever hur de ska utföra eller avsluta en uppgift. Denna feedback syftar till att elever ska förstå en uppgift så att de kan slutföra den på ett förväntat sätt. Den tredje sorten av feedback ger elever större självförtroende så att de känner mer engagemang i en uppgift, ett sätt att få eleven att styra över sitt eget beteende i samband med en uppgift eller i lärandet. Den fjärde sortens feedback är en form av mer personlig feedback som ges direkt till elever t ex beröm för utförandet av en uppgift. Hattie och Timperley (2007) är kritiska mot denna form av feedback då den ofta är dåligt relaterad till uppgiften. Häri finns en skillnad

mellan feedback om uppgiften, om utförandet av uppgiften, hur elever själva styr över sitt lärandebeteende samt om elever som personer och med personliga egenskaper.

Quinton och Smallbone (2010) skriver i en artikel att feedback är en hjälp för elever att bli bättre i sitt skolarbete men att kvaliteten på feedbacken är viktig. Detta för att eleverna själva måste förstå hur de ska kunna göra på ett alternativt sätt och hur detta hänger ihop med deras eget sätt att lära vilket de ska kunna förstå utifrån den feedback som ges. Feedback som fungerar på ett effektivt sätt för elever måste vara sann, ges i rätt tid samt att eleverna måste kunna ta del av den och känna sig stärkta av den. Effektiv feedback leder till att eleverna hittar goda strategier för att lära och utvecklas samt att de måste vara förtrogna med de kriterier för bedömning som finns. Trots Quinton och Smallbones (2010) slutsatser om feedback som hjälp för elevers kunskapsutveckling, visar Berthén (2007) i sin avhandling att många lärare i träningskolan anser att de saknar kunskap och verktyg för att bedöma elevernas kunskapsutveckling. Enligt studielitteratur av Carlgren (2015) kan man läsa att lärare bedömer elevers kunskap av två orsaker, dels för att elever ska komma vidare i sitt lärande och dels för att sätta betyg eller omdömen. Begreppet kunnande används av Carlgren (2015) för att förmedla innehållet i det som en elev lär, en elevs kunnande gestaltas i hur eleven handlar i en viss situation. Skolaktiviteter och uppgifter måste planeras så att eleven kan använda sitt kunnande och läraren har till uppgift att tolka hur eleven gör för att visa sitt kunnande. Lärandeobjekt kan sägas vara det specifika som elever ska lära, i undervisningen måste det göras om så att det passar just de förutsättningar som finns för just den miljö där undervisningen sker och ses i ett sammanhang av vad eleverna förmår i nuläget och vad de specifikt ska lära vilket formar undervisningen. Lärandeobjektet blir till genom elevers redan kända kunskap i samband med vad de ska lära utifrån kunskapskrav i ett läroplansmål. Uppgifter i det specifika lärandeobjektet måste läggas upp så att de stämmer överens med de elever som ska utföra uppgifterna. För att detta ska fungera måste läraren veta vad eleverna kan. I skolan ska alla elever lära oavsett personliga förutsättningar, utveckling är produkten av undervisning (Carlgren, 2015).

2.3. Kunskap

Enligt läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) ska skolan ge eleverna sådan kunskap som alla i samhället behöver och för att förstå sin omvärld. Dagens samhälle

kräver goda kunskaper i att förstå och tolka information och förändringstakten är snabb. Att elever lär sig och har strategier för att lära sig ny kunskap är av stor vikt.

I kurslitteratur skriven av Carlgren (2015) belyses kunskap genom begreppen rationalistiskt kunskapsperspektiv samt praktikgrundat kunskapsperspektiv. Rationalistisk kunskap som även kan benämnas med additiv, kan beskrivas genom att man kan ha mer kunskap och att man kan ha mindre kunskap samt att man kan lägga till mer kunskap till den mängd kunskap en person innehar. I begreppet ses kunnande som de kunskaper som någon har och använder. Praktikgrundat kunskapsperspektiv innebär att de kunskaper som någon redan har utvecklas så att de kan användas på olika sätt och i olika sammanhang. Det praktikgrundade kunskapsperspektivet menar att människan under hela sitt liv utvecklas genom att delta i samspelet med andra människor i omvärlden. Det som lärs är inte bara en kunskap som läggs till en redan inlärd kunskapsmängd. Människan lär sig olika slags beteende, olika sätt att handla och ta in världen omkring oss. Lärandet sker i ett sammanhang i vilket en speciell kunskap går att använda, vad vi lär beror på i vilket sammanhang vi lär oss det i (Carlgren, 2015).

2.3.1. Förutsättningar för att lära

Kurslitteratur av Carlgren (2015) säger att läroplansmål och kursplaner anger vad elever ska lära och varför de ska lära sig detta. Läroplansmål är övergripande medan kursplanemål fokuserar på innehållet i lärandet. Över tid har läroplaner i Sverige förändrats från direktiv över hur skolarbetet skulle gå till och organisation av elevgrupper till att skolorna själva organiserar elever och lägger upp undervisning för dessa. Dock är det staten som anger mål och riktlinjer för de mål som undervisningen ska leda till att eleverna uppnår (Carlgren, 2015).

I läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2011) anges tydligt att alla elever ska utvecklas, göra framsteg och övervinna svårigheter. Kurslitteratur av Carlgren (2015) menar att en person utvecklas genom att personen lär oavsett den förmåga personen har eller är född med. I läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2011) står att skolan aktivt ska diskutera vad elever ska lära och hur elever ska lära sig. Kunskap består av många olika delar och lärare måste aktivt fråga sig vad elever behöver lära för att klara sin nuvarande situation och ett framtida liv. Enligt kurslitteratur av Carlgren (2015) ska

kursplanernas innehåll ligga till grund för undervisningens utformning så att den leder till ett lärande för de kunskapskrav som anges där. Det åligger lärarna att utforma undervisningen så att den säkerställer att eleverna får tillfälle att lära det som kunskapskraven, t ex kunskaper som gör att de kan klara sig i vardagen som medborgare i samhället. I en avhandling av Mineur (2013) beskrivs undervisningen i särskolan som att den skiljer sig mycket ifrån undervisningen i grundskolan. Särskolans undervisning karaktäriseras oftare av omsorg än av kunskapsutveckling hos eleverna samt att eleverna inte har så stora möjligheter att göra egna val eller inte kan påverka sin utbildning och undervisning i något större perspektiv. I särskolan är det viktigt att en överensstämmelse finns mellan krav som ställs på eleverna och att dessa stämmer överens med varje elevs individuella förutsättningar. Lärare måste ha god kännedom om varje elevs förmågor och förutsättningar och anpassa undervisningen utifrån de specifika metoder som varje elev behöver för att lära. Enligt Berthéns (2007) avhandling når de flesta elever i särskolan uppsatta kunskapsmål men avhandlingen belyser att lärares förväntningar på eleverna är för låga vilket i hög grad gäller träningskolan.

Östlund (2012a) beskriver i sin avhandling olika aktiviteter i träningskolan som syftar till att anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och behov. Genom den dagliga morgonsamlingen skapas lärtillfällen för eleverna att träna både sådan kunskap som är viktig för kunskapsinhämtning men även för social utveckling. Eleverna ges möjligheter att välja, att svara på kommunikation och att utföra handlingar som samlingens syfte ska leda till men även för att veta vilka aktiviteter som ska ske under dagen. Enskilda jobbstunder, så kallade ”en till en” jobbstunder, är ett vanligt undervisningsmoment i träningskolan och innebär att en elev arbetar enskilt med antingen läraren eller en elevassistent med olika uppgifter för att lära då materialet och lärmiljön är anpassat efter elevens behov. Östlund (2012a) skriver vidare att ”en till en” jobbstunder kan hindra elever från andra aktiviteter som leder till socialt samspel med andra elever och att innehållet inte var sådana kunskaper som berörde alla elevers utveckling i de enskilda jobbstunderna. Läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2011) säger inte på vilket sätt undervisningen ska struktureras och anpassas efter varje elevs eget behov. Enligt Östlunds (2012a) avhandling var aktiviteter som ofta utfördes i grupp, motorik, musik och bild. Östlund (2012a) tolkar i sin avhandling aktiviteter i

lärarnas undervisning utifrån att vissa aktiviteter kan ses som skolförberedande och att vissa aktiviteter kan ses utifrån ett socialt samspels och interaktionsperspektiv. Samling, jobbstunder i form av en till en undervisning samt motorik, musik och bild som sker i grupp kan sägas ha fokus på kunskapsutveckling, medan aktiviteter som lunch, raster och stunder där eleven sysslar med något material för sig själv kan sägas utgå ifrån ett socialt perspektiv och som även har ett omsorgsinriktat fokus.

I sin avhandling lyfter Stefansson (2011) fram begreppet livsförståelse och belyser förhållandet när läraren följer elevens behov och utifrån utvecklingsnivån för den enskilda eleven. I avhandlingen beskrivs hur lärare och elevassistenter genomförde en förändring i verksamheten i en särskola. De utgick i sin planering av verksamheten utifrån var eleverna befann sig i nuläget i sin utveckling och lärare och elevassistenter följde elevernas uttryck för vad de visade lust för och behov av att utveckla under skoldagen. Många aktiviteter och lärobjekt som lärare och elevassistenter menade att eleverna hade ut av att delta i och att lära stämde inte överens med vad eleverna själva gav uttryck för eller valde att göra. Stefansson (2011) beskriver att genom att läraren och elevassistenter följde elevernas takt gavs eleverna möjlighet att stanna kvar i en uppgift så länge som de själva visade att de behövde, på så vis visste läraren när det var dags att ta nästa steg i elevens lärande och utveckling. Vidare beskriver Stefansson (2011) hur eleverna själva hittade passande arbetsformer för sitt lärande och att eleverna smittade varandra med vad de ville lära och utveckla. Tre aktiviteter såsom bad, naturdag samt idrott fanns med på schemat, eleverna var delaktiga genom att de fick styra vad de skulle göra under själva aktiviteten. I aktiviteterna visade eleverna sin kunskap, generaliserade kunskap från klassrummet och överförde denna till aktiviteterna i naturen, badet och idrotten. Speciella metoder för att bedöma elevernas lärande och utveckling behövdes inte utan eleverna visade självmant sina kunskaper. Stefansson (2011) belyser att för läraren och elevassistenter krävdes att de var nära eleverna för att följa elevernas utveckling och att de förstod elevernas uttryck av egna behov utan att läraren och elevassistenter påverkade vad eleverna skulle lära.

2.4. Speciallärarens roll

Enligt Östlund (2012b) har behovet av speciallärare med en speciell utbildning med inriktning utvecklingsstörning lett till att de lärare som undervisar i grundsärskolan och i

träningsskolan sedan 2011 ska ha genomgått speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning för att vara behöriga. Detta för att man idag anser att dessa lärare behöver ha en annan roll i sin profession än vad som tidigare har krävts. Antaganden som stöds av forskning menar att pedagogiken i särskolan idag fortfarande formas av dåtidens sinnesslöskolor och den pedagogik som låg till grund för undervisningen i dem. Östlund (2012b) menar vidare att lärare i särskolan idag behöver ha speciell kompetens för att forma en undervisning som bygger på elevers deltagande och lärande i en form där omsorg blir till lärande och där lärande blir en del av omsorg. Lärares uppgift är att rikta undervisningens fokus på kunskapskrav och läroplansmål, förväntningar och krav på eleverna ska vara relevanta för eleven i förhållande till elevens förutsättningar och uppsatta mål (Östlund, 2012b). I sin avhandling menar Berthén (2007) att det är viktigt att läraren har en tydlig och synlig struktur i sina lektioner för att eleverna ska kunna förstå och på förhand ha vetskap om vad undervisningen ska handla om. Östlunds (2012a) avhandling menar att lärare i träningsskolan ansvarar för aktiviteter som ses som kunskapsutvecklande men att i aktiviteter där fokus ligger på omsorg har lärare och elevassistenter ett liknande ansvar. Östlund (2012a) skriver att när elever får möjlighet till så stort självständigt inflytande som är möjligt för eleven i fråga i aktiviteter som ses utifrån ett omsorgsperspektiv blir de omsorgsinriktade aktiviteterna kunskapsutvecklande.

Enligt Stefanssons (2011) avhandling har begreppet aktivitetspedagogik en stor betydelse för lärare, då det centrala i aktivitetspedagogiken är elevens egen utveckling och vad eleven själv tar initiativ till. Lärare ska förstå var en elev befinner sig i sin utveckling vid tillfället och inte ställa krav på eleven som eleven inte kan utföra. Lärares uppgift är att ge eleverna lärtillfälle för att förstå sin omvärld för att efter det fördjupa sitt lärande inom olika ämnesområden. Exempelvis börjar lärandet i en naturutflykt för att sedan fördjupa lärandet inom klassrummets väggar om ett specifikt objekt som eleverna mött under naturutflykten och som de ska lära om. Läraren skapar på så vis möjligheter för eleverna så att de kan lära och utveckla kunskaper i det som de som elever visar att de är mogna för och intresserade av.

2.5. Sammanfattning av Tidigare forskning

Forskning av William (2011) belyser att genom bedömning får lärare veta om instruktioner som lärare har gett till elever i sin undervisning har lett till att elever lär det som var avsikten att lära. Dixon och Worrell (2016) menar att verktyg som lärare använder för att bedöma elevers lärande i förhållande till kunskapskraven i gällande läroplan är summativ och formativ bedömning. De menar vidare att formativ bedömning ska göra både lärare och elever medvetna om vilka mål som elever ska nå och som lärares undervisning ska leda till. Hatties och Timperleys (2007) forskning påvisar att feedback har den viktigaste påverkan för lärande och utveckling. De belyser fyra former av feedback, feedback som talar om hur en elev har presterat på en uppgift och vad eleven kan göra för att prestera bättre, feedback som hjälper elever att förstå en uppgift så att de kan genomföra och avsluta uppgiften på ett förväntat sätt, feedback som ger elever ökat självförtroende och engagemang samt feedback som är av personlig och som berömmar elever för hur de har utfört en uppgift. Quinton och Smallbone (2010) belyser vikten av kvalitet på den feedback som ges då effektiv feedback gör att elever hittar goda strategier för att lära. Östlund (2012b) belyser ett behov av att speciallärare i grundsärskolan idag har speciell kompetens att forma en undervisning med fokus på kunskapskrav och läroplansmål där krav och förväntningar på elever är relevanta för eleven i förhållande till elevens förutsättningar och uppsatta mål.

3. Teori

Utifrån studiens inriktning, att belysa hur lärare resonerar kring kunskapsbedömning av elever i grundsärskolans inriktning träningskola, har det sociokulturella perspektivet valts för tolkning av resultatet. Lärande sker enligt sociokulturella teori som en social aktivitet, där lärandet sker gemensamt. I träningskolans verksamhet sker bedömningen genom sociala aktiviteter, både i förhållande lärare – elev, men också elev – elev. Sociokulturell teori blir ett naturligt val av teori, då social interaktion är en del av såväl bedömning som lärande inom inriktning träningskola. Dysthe (2003) menar att om man vill undersöka lärande så måste detta ske i ett sammanhang där lärande sker. Syftet med studien är att ta reda på hur lärare resonerar kring sin bedömning av elevers kunskapsutveckling inom grundsär med inriktning träningskola. Svaren på min problemformulering ska analyseras utifrån begreppen *mediering*, *artefakter* och *appropriering*, vilka det sociokulturella perspektivet belyser i förhållande till lärande och

utveckling. Dysthe (2003) skriver att ordet sociokulturell kan sägas vara synonymt med ett teoretiskt tillvägagångssätt och ordet socio symboliserar här att vara tillsammans och samspela med andra människor.

Mediering kan förklaras genom att människor tänker och handlar med hjälp av att använda verktyg, ex språk, konst, skriven text, dator, Ipad samt mobiltelefon. Dessa verktyg kallas för artefakter och kan exempelvis bestå av materiella föremål men framförallt vårt språk, som används för att förstå och lösa problem. Appropriering kan förklaras med den process som innebär att människor gör nya handlingar och kunskaper till sina egna för att sedan använda dessa i nya och liknande situationer i framtiden.

Enligt Alexandersson (2009) sker lärande mellan en elev och andra elever och lärare som ingår i en miljö eller i en situation. Enligt sociokulturell teori har läraren en viktig del för att lärande sker då lärande är beroende av att ett pedagogiskt möte sker mellan elev och lärare och eller mellan elev och elev. Vidare kan bara utveckling ske genom samspel. Både lärare, elev och miljön behövs för en bra undervisning och för att den ska leda vidare till nya handlingar och sätt att agera för eleven. Genom språket förstår eleven sin omvärld.

3.1. Ett sociokulturellt lärandeperspektiv

Sociokulturell lärandeteori är ett samlingsnamn för olika tankar om hur människor lär och utvecklas. Sociokulturell teori medför att tanke, medvetenhet och materiella föremål bildar en helhet och att mänskligt tänkande blir möjligt genom dessa föremål. Denna process kallas inom den sociokulturella teorin för *mediering* och är ett viktigt begrepp. Genom att vi använder föremål så förs våra tankar vidare och framåt enligt Jakobsson (2012). Mediering kan enligt Melander (2013) förklara hur människan förstår sin omvärld genom att använda sig av olika verktyg som hör ihop med och som används för språkliga, kulturella, estetiska aktiviteter osv. Dessa verktyg kallas även *artefakter*. Olika aktiviteter som ingår i undervisning kan liknas vid en form av mediering. Att vi lär oss hur dessa verktyg eller artefakter ska användas kallas för *appropriering* och innebär att under tiden som en aktivitet med dessa verktyg sker så anpassar sig personen till situationen och det som sker och kan sedan använda denna förändring som kunskap i en annan liknande situation eller aktivitet. En människas kunskap är beroende av i vilken miljö och i vilken aktivitet som människan deltar och agerar i. Enligt Jakobsson (2012) tolkas lärande i den sociokulturella teorin som just att vi som människor kan använda olika verktyg eller artefakter. Med hjälp av dessa löser vi problem genom att vi tänker. Man kan skilja på

högre och lägre kognitionsnivåer. På den högre kognitionsnivån kan vi tänka för att lösa ett specifikt problem, denna kunskap finns först utanför oss som människor men genom att vi samspelar med andra görs den sedan till vår egen profession vilket kallas för internalisering.

Enligt Dysthe (2003) är lärares viktigaste uppgift att tro på elevers förmåga att lära sig och att även om de har en låg prestationsnivå så måste läraren tänka att eleverna alltid kan utvecklas. Att tänka att det finns en närmaste zon för utveckling, även kallad den proximala utvecklingszonen, för alla elever och att de i den proximala utvecklingszonen är motiverade och engagerade och lär sig genom att lärare bekräftar och uppmuntrar dem till att lära. Elever bör se sig själva som lärande personer där samspel i en organiserad aktivitet i en social miljö skapar kunskap, förståelse och ger mening åt lärandet. Melander (2013) uttrycker att enligt ett sociokulturellt lärandeperspektiv anses det att lärandet är socialt och situerat och man menar genom detta att lärandet ingår i vår vardag och att lärandet på så sätt inte kan urskiljas ifrån den miljö eller det sammanhang där det sker. Dysthe (2003) anser att skolans lärandemiljö ska efterlikna samhällets miljöer eftersom skolans mål är att eleverna ska skaffa sig kunskaper som de har nytta av och behöver för livet utanför skolan och för livet som vuxna. Lärare och klasskamrater har inte bara som uppgift att uppmuntra till någons lärande utan har en helt avgörande roll för vad en människa lär sig och hur en människa lär sig. Personer och verktyg används för att förstå vår omvärld så att vi kan utföra handlingar i den. Personer och verktyg ger associationer till en människas tidigare erfarenheter och kunskaper, vilket leder till att kunskaperna används. Enligt Dysthe (2003) anser man inom sociokulturell teori att språk och kommunikation gör att vi lär och utvecklas. Språket är ett medel att förstå och tänka och att dela med oss av det vi tänker till andra och redan som små utvecklas vi och lär när vi lyssnar och pratar med andra. Genom språket förstår vi vad som är viktigt att veta och kunna i vårt eget samhälle. Melander (2013) menar liksom Dysthe (2003) att språk och kommunikation spelar stor roll för lärandet.

Genom att människor kommunicerar förs kunskaper och erfarenheter över till varandra. Jakobsson (2012) skriver att Vygotskij belyser begreppet The Zone of Proximal Development, vilket kan benämnas som den närmaste utvecklingszonen och som är det samma som begreppet den proximala utvecklingszonen. Utifrån betydelsen av formativ bedömning och feedback (Hattie & Timperley, 2007; Williams, 2011) där elevens

samspel med andra ses som avgörande för fortsatt kunskapsutveckling, kommer även begreppet proximal utvecklingszon ha betydelse för tolkning och resultat. Begreppet proximal utvecklingszon belyser hur viktigt samspel mellan människor är för lärande och utveckling. Tanken med den närmaste zonen för utveckling är att skapa möjlighet för vad varje person kan komma att lära sig längre fram. Zonen för närmaste utveckling talar om vad en person kan klara i nuläget och för vad samma person kan komma att lära i ett samspel och genom att kommunicera med andra mer kunniga personer. När ett samspel sker får personen hjälp att lära sådant som denne inte ännu kan på egen hand genom att mer kunniga personer genom samspel och kommunikation handlar och använder språk och kommunikation för att föra lärandet framåt (Alexandersson, 2009). Zonen för närmaste utveckling är ett begrepp inom vilket möjlighet ges att någon med mindre kunskaper just vid det tillfället lär sig av någon eller några med mera kunskaper i ett samspel med språk och kommunikation (Dysthe, 2003).

4. Metod

I detta avsnittet behandlas de metoder som använts för datainsamling, hur urval av de medverkande gick till och förekommande bortfall, hur datainsamlingen genomfördes samt hur all data har bearbetats. Även de etiska aspekter som tagits hänsyn till samt kort om studiens tillförlitlighet tas upp i detta avsnitt.

4.1. Val av metod

För att besvara studiens syfte som är att belysa hur lärare använder kunskapsbedömning av elever i grundsärskolans inriktning träningskolan, har kvalitativ forskningsansats använts i form av kvalitativa intervjuer med en kombination av kvalitativa intervjuer och observationer. Observationerna är kvalitativa, men har inslag av kvantitativa aspekter, i form av att specifika uttryck och beteenden noteras i observationsprotokoll, där resultatet kvantifieras. Repstad (2007) menar att man kan använda olika kvalitativa metoder genom att använda kvalitativa intervjuer tillsammans med kvalitativa observationer för att ta reda på vad personer gör för att kontrollera att det de säger att de gör stämmer överens med verkligheten. I studien har både intervjuer och observationer använts för att besvara syfte och frågeställningar. Att kombinera intervjuer med observationer kan ses som metodtriangulering. Enligt Stukat (2011) innebär triangulering att man använder olika metoder samtidigt exempelvis intervjuer och observationer för att kunna få fram ett

resultat som går att förlita sig på mer än om bara en av metoderna använts. Bryman (2008) säger att data i form av citat från kvalitativa intervjuer inte säger hur ofta det som citatet belyser händer. Detta citat kan i resultat från en studie ges ett större värde än vad det faktiskt har i verkligheten. Enligt Bryman (2008) sker det ofta att flera metoder används då exempelvis personers beteende undersöks. Resultat från observationer kan med fördel jämföras med svar på intervjufrågor från personer som medverkar och undersöks i en studie för att man som forskare ska förvissa sig om att man har tolkat observationer och intervjusvar rätt. Genom detta kunde studiens frågeställningar ses ur olika perspektiv och en fördjupning av frågeställningarna kunde ske än om bara en metod användes. Syftet med studien var att bidra med kunskap om hur lärare använder kunskapsbedömning inom grundsärskolan inriktning träningsskolan. Utifrån syftet söktes svar på hur lärare planerar, genomför och bedömer elevers kunskapsutveckling inom grundsärskolans inriktning träningsskolan, vilka metoder och verktyg som används för att bedöma dessa elevers lärande och utveckling och om dessa är synliga i deras undervisning, med ett speciellt fokus på formativ bedömning. Studien syftar även till att ta reda på om och samt att utforska vad lärare i träningsskolan menar att begreppet kunskap innebär för dem och deras elever.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär kvalitativa intervjuer att genom ord skapa en bild av en persons uppfattning om sin egen verklighet. Den kvalitativa forskningsintervjun återger med stor exakthet hur en person känner och agerar exempelvis i specifika händelser. En kvalitativ ansats användes vid semistrukturerad intervju av tre lärare med halvstrukturerade frågor om bedömning och hur de som lärare arbetar med bedömning där en del av frågorna fokuserades på en eventuell förekomst av formativ bedömning i deras undervisning. Då kvalitativa intervjuer har kombinerats med kvalitativa observationer stärks studiens tillförlitlighet samt gör det möjligt att få syn på felaktiga tolkningar som bara en av metoderna skulle kunna leda till. Trovärdigheten för resultatet av undersökningen höjs då flera metoder använts för att svara på samma frågeställning (Bryman, 2008; Stukat, 2011).

Observationerna har kvantitativa inslag då ett strukturerat observationsprotokoll använts, vilket innebär att forskaren använder ett förberett protokoll över förekomsten av en eller

flera handlingar eller händelser, exempelvis under en lärares undervisningssituation (Bryman, 2008; Stukat, 2011). Observationerna är öppna och de medverkande har självalt valt att delta. Genom observation kan man som forskare själv se och tolka vad någon gör. Forskaren själv närvarar i en miljö eller en situation och utifrån detta görs tolkningar. I en strukturerad observation använder forskaren något slags protokoll eller schema för att notera t ex när vissa händelser eller beteenden sker eller när ett specifikt begrepp används eller synliggörs i en viss situation. Viktigt är att man som forskare vet vad man vill få svar på samt att man har kontrollerat med den verksamhet som observationen ska göras i att den innehåller sådant som man vill observera (Bryman, 2008; Stukat, 2011). I öppna observationer är personerna tillfrågade och har gett sin tillåtelse till att bli observerade (Bryman, 2008; Stukat, 2011). Detta kan visserligen få till följd att när en person vet om att den blir observerad kan personen medvetet förändra sitt sätt att agera (Stukat, 2011). Trots allt ger dessa observationer en god bild över vad och hur personen brukar göra i en viss situation (Repstad, 2007).

I studien användes även kvalitativa semistrukturerade intervjuer vilket enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär att forskaren försöker förstå ett fenomen genom att ta reda på den intervjuade personens egen uppfattning utifrån ställda intervjufrågor. Intervjufrågor i en halvstrukturerad eller semistrukturerad intervju, utgår ofta ifrån ett tema och kan ställas i en ordning som följer intervjupersonens svar. I studien har semistrukturerade intervjuer använts (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuerna i studien utgick ifrån ett schema med olika kategorier av frågor, frågornas karaktär var sådan att intervjupersonerna själva till stor del kunde välja inriktning på sina svar. Intervjun tillät även att frågorna togs i en annan turordning än den i schemat och att svaren kunde följas upp genom att fler frågor ställdes med samma syfte utifrån vad intervjupersonen tidigare svarat samt att intervjuerna spelades in så att en rättvis analys skulle kunna göras. Kvalitativ intervju är en metod vari semistrukturerad intervju ingår. Genom att använda semistrukturerad intervju vill man få fram vad intervjupersonen själv anser i en viss frågeställning (Bryman, 2008). Ofta använder intervjuaren ett schema med bestämda frågor för intervjun men i en semistrukturerad intervju kan intervjupersonens svar följas och följdfrågor kan ställas utifrån svaren för att förtydliga dessa och utveckla dem på ett djupare plan samt att frågor kan ställas i en annan ordningsföljd än i schemat

(Stukat, 2011). Intervjupersonen kan formulera sina svar med egna ord på frågorna som ingår under vissa kategorier eller teman efter forskarens frågeställningar. Intervjuerna har spelats in vilket förespråkas av Kvale och Brinkmann (2009) för att kunna skrivas ut med intervjupersonens egna ord.

4.2. Urval

Vid val av informanter har ett målstyrt urval använts i studien (Bryman 2008). Miljöer och de personer som medverkar har valts utifrån syftet och frågeställningar för studien. De informanter som valts har även skett utifrån ett bekvämlighetsurval då de valts utifrån personlig kännedom om deras kunskap och erfarenhet inom studiens område. Studiens syfte är att få fram personers uppfattningar om ett visst begrepp och fokus ligger inte på hur väl detta går att överföra på en större mängd personer (Stukat, 2011).

De tre medverkande lärarna arbetar på två olika skolor, skola A och skola B vilka tillhör samma skolområde. Lärare 1 är förskollärare i grunden samt specialpedagog och anställd på skola A, lärare 2 är fritidspedagog i grunden samt specialpedagog med specialisering utvecklingsstörning och anställd på skola A samt lärare 3 som är förskollärare i grunden, specialpedagog samt speciallärare inriktning utvecklingsstörning och är anställd på skola B och undervisar elever som läser enligt tränings skolans ämnesområden. Lärare 3 undervisar även i ämnesområdet vardagsaktiviteter för elever i tränings skolan i samläsning av ämnet hem och konsumentkunskap för elever i grundsärskolan i årskurs sju till nio. Elever på skola A läser alla enligt ämnesområden tränings skolan och tillhör årskurserna ett till och med sex. Eleverna är dock uppdelade i lågstadiegrupp och mellanstadiegrupp och lärare 1 och lärare 2 undervisar elever i lågstadiet. På skola B undervisas elever som läser enligt ämnesområden för tränings skolan tillsammans med elever som läser ämnen enligt läroplan för grundsärskolan. Eleverna tillhör lågstadiets årskurs ett till och med tre. Gemensamt för lärarna är att alla undervisar och bedömer kunskapsutveckling hos elever som läser ämnesområden enligt tränings skolan (Skolverket, 2011).

Det urval som gjorts får betydelse för hur väl man kan säga att de resultat som hittats går att överföra på större grupper än för den lilla grupp som undersökningen har gjorts på

(Bryman, 2008). Det viktigaste är dock att de är personer som kan svara på forskarens frågeställningar (Stukat, 2011).

4.2.1. Bortfall

Sex lärare från tre olika skolor, skola A, skola B samt skola C tillhörande samma skolområde, tillfrågades om att medverka i studien. Två lärare från skola A samt två lärare från skola B, tackade ja till att medverka medan två lärare från den tredje verksamheten, skola C, tackade nej. Som skäl till detta angavs sjukdom, stor arbetsbelastning och därav ingen möjlighet att medverka. Dessa lärare har inte ersatts i studien. Bortfallet i denna studie kallas för ett externt bortfall och det är svårt att svara på hur det påverkat studiens resultat. I forskning benämner man två slags bortfall, externt och internt bortfall. Externt bortfall betyder enligt Stukat (2011) att en tillfrågad person tackar nej att medverka i en studie i samband med att det första urvalet görs. Internt bortfall betyder att de personer som medverkar i en studie inte vill svara på vissa frågor eller inte vill bli observerade i vissa situationer under studiens gång. I studien finns även ett internt bortfall. En intervju genomfördes med en lärare från skola B, vid intervjuens start visade det sig att läraren endast hade bedömningsansvar gentemot de elever som läser ämnen enligt grundsärskolans läroplan. Enligt Stukat (2011) kan ett internt bortfall sägas vara när någon som medverkar inte faller inom ramen för vad som en studie avser att undersöka eller när någon som tackat ja till att medverka inte är tillgänglig eller inte vill delta i exempelvis observationer. Studiens syfte anger att den utgår ifrån lärares användning av bedömning av kunskapsutveckling hos elever som läser enligt ämnesområden för träningskolan, därav togs beslutet att lärarens medverkan inte var kompatibelt med studiens syfte då berörd lärare inte hade något bedömningsansvar för elever som läser ämnesområden inriktning träningskola.

4.3. Genomförande

En första kontakt togs genom att ett informationsbrev till sammanlagt sex lärare som alla undervisar elever som läser enligt ämnesområden i träningskolan skickades ut via mail. Information gavs om syftet med studien, att undersökningen i studien skulle ske i form av intervjuer och observationer samt att deras medverkan var frivillig och kunde avbrytas under studiens gång samt att de medverkande skulle vara anonyma och att insamlat material endast skulle nyttjas för detta examensarbete samt att materialet skulle förstöras

efter examination. Lärarna informerades om mailadress samt mobilnummer där de utvalda lärarna förväntades lämna svar om de ville medverka eller inte i studien. Två lärare svarade genom sms och mail att de tackade ja till att medverka och två lärare tackade muntligen ja till att medverka. Två lärare svarade via mail att de tackade nej till att medverka i studien, en av dessa lärare angav orsakerna till detta genom en efterföljande telefonkontakt.

I studien gjordes först kvalitativa intervjuer, av fyra lärare för att få lärarnas egna svar på ställda forskningsfrågor. Varje intervju tog cirka 35-40 minuter. Dessa intervjuer utgick ifrån semistrukturerade intervjufrågor och spelades in för att inte värdefull information skulle förloras samt att ett fåtal stödanteckningar gjordes under intervjuerna. Alla intervjuer skedde enskilt och varje lärare intervjuades vid ett eget intervjutillfälle och i en ostörd miljö. Enligt Stukat (2011) ska platsen där intervjun hålls vara trygg och kännas bekväm för informanten vilket innebär att forskaren kommer till informantens exempelvis till dennes arbetsplats.

Därefter gjordes tre kvalitativa strukturerade observationer. De intervjuade lärarnas undervisning observerades, främst med fokus på förekomsten av olika nyanser av formativ bedömning och feedback för att se om, i vilken utsträckning samt syftet med formativ bedömning, men även summativ bedömning, och om och hur dessa begrepp synliggjordes i lärarnas undervisning. Observationerna utgick ifrån ett på förhand utarbetat och anpassat observationsschema. Detta observationsschema inspirerades av Hattie och Timperleys (2007) fyra aspekter på feedback. Hatties och Timperleys (2007) beskrivning av feedback som talar om för en elev hur eleven ska utföra en uppgift och hur eleven ska avsluta den på ett förväntat sätt, har i observationsprotokollet benämnts som *feedback som för eleverna framåt i sitt lärande* och kan exemplifieras genom att läraren ger eleven ledtrådar i form av att språkligt benämna den handling som eleven ska utföra för att klara uppgiften och att slutföra denna. Läraren kan i denna kategori av feedback även ställa frågor i reflekterande form till en elev i ett undervisningsmoment för att eleven ska förstå vad denne ska utföra. Hatties och Timperleys (2007) beskrivning av feedback som talar om för eleven hur denne har utfört en viss uppgift samt vad eleven kan göra för att förbättra sitt resultat har i observationsschemat benämnts som *feedback*

som hjälper eleverna att sätta ord på deras lärande, exempelvis när läraren bekräftar en elevs handling genom fraser som ”ja, precis”, ”det är samma-lika”. Läraren använder här även uttryck som ”rätt”, detta benämns i observationsprotokollet som värderande feedback med ett pedagogiskt syfte. Feedback som förbättrar en elevs självförtroende leder till att eleven blir mer engagerad i uppgiften och uppvisar ett självständigt sätt att utföra uppgifter i sitt lärande, har i observationsprotokollet benämnts *som feedback som höjer motivation och är framåtsyftande* och kan exemplifieras genom att läraren använder uttrycket ”bra”. Observationerna var arbetsamma då det krävdes stor koncentration för att koda och särskilja formativ bedömning från summativ bedömning samt under observationen tolka exempelvis feedback som lärarna gav utifrån kategorierna i observationsschemat. Kodningen gjordes av mig genom att ett streck med penna drogs under den kolumn för olika nyanser av formativ bedömning samt en kolumn för summativ bedömning som observationsschemat innehöll. Bryman (2008) skriver att i strukturerade observationer har observationsschemat en mycket viktig roll då det talar om vad som ska observeras samt hur det man observeras kategoriseras utifrån olika kategorier i observationsschemat. Bryman (2008) påpekar att det ofta är svårt för någon som är ny i forskarrollen att koda en händelse efter rätt kategori om kategorierna i observationsschemat går in i varandras tolkningar. Bryman (2008) menar vidare att person och miljö är viktiga beståndsdelar i en strukturerad observation och måste väljas ut av forskaren innan observationen sker.

Observationerna följde samma ordning som ordningen för intervjuerna vilket utgjordes av att först intervjuades lärare 1, sedan följde en observation av lärare 1, härnäst intervjuades lärare 2 och en observation av lärare 2 gjordes samt att till sist intervjuades lärare 3 med efterföljande observation av lärare 3. Innan observationerna förtydligades för lärarna att observationen hade inslag av kvantitativ forskningsmetod och att undervisningstillfället som skulle observeras skulle ske i en klassrumsmiljö och att läraren skulle undervisa vid tillfället. Undervisningstillfället i observationerna av lärare 1 och 2 utgjordes av morgonsamling då möjlighet fanns för att utföra dessa observationer. Undervisningstillfället av observationen av lärare 3 var en hemkunskapslektion för elever i årskurs sju till nio som läser enligt ämnesområdena för träningskolan samt elever som läser ämnen enligt grundsärskolans kursplaner, då detta var ett passande tillfälle då det

varit svårt att hitta ett tillfälle för observationen. För resultatets skull bör hållas i åtanke att det är lärare 3 som undervisar i observationen vilken medverkat i tidigare intervjun, vilken ligger till grund för observationen. Det förberedda observationsprotokollet användes för att anteckna varje tillfälle då olika nyanser av formativ bedömning men även eventuell förekomst av summativ bedömning observerades.

4.4. Bearbetning

Direkt efter varje genomförd intervju har intervjuinnehållet transkriberats, vilket innebar mellan två och en halv sida till fyra och en halv sidor med utskrivna text per transkriberad intervju. Transkriptionen genomfördes genom att samtidigt som intervjun lyssnades igenom skrevs intervjupersonens ord ner ordagrant varmed talat språk gjordes om till skriftspråk. Vissa justeringar har gjorts av informanternas uttalanden, detta har dock inte haft någon påverkan för innehållet medan kommatecken eller punkt använts för att påvisa pauser som informanterna gjort i sina uttalanden. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) tar transkriberingen av en intervju vara på intervjupersonernas egna val av ord och sätt att förmedla dem på. Tillvägagångssättet har följt vad som Kvale och Brinkmann (2009) benämner som meningskoncentrering. Utskrifterna har lästs igenom flera gånger och tolkats utifrån ämnesområdena för intervjufrågorna i intervjuschemat som användes vid intervjutillfällena. Innebörden i dessa teman är tydligt uppdelade i tre kategorier vilka är lärarnas egna tolkningar och personliga innebörd och betydelse av begrepp som hör ihop med bedömning, lärarnas arbete med bedömning i undervisningen som exempelvis metoder och verktyg för bedömning och användningen av formativ bedömning samt vad lärarna ger begreppet kunskap för innehåll. Läsningen har fokuserat på att hitta det speciella i svaren från lärarna, hitta skillnader och likheter i lärarnas svar samt att tydliggöra lärarnas egna uppfattningar inom de tre temaområdena. I resultatet sammanfattas lärarnas svar utifrån teman. Citat har använts för att markera nyanser i respondenternas språk, samt att citat har använts för att belysa svar som är speciellt intressanta utifrån den tolkning som gjorts. Enligt Stukat (2011) ska citat vara sanningsenliga och alltid antingen föregås, i en efterföljande text eller bådadelar förklaras så att läsaren förstår det speciella i citatet så att detta kommer till läsarens vetskap. Citaten i studien återger det svar som getts ordagrant. Kanske representeras någon av lärarna mer och någon mindre men huvudtanken är att belysa svaren utifrån de teman som använts

för tolkningen och utan att någons svar har tolkats på något kritiskt sätt. En kvalitativ analys har valts för tolkningarna av de semistrukturerade intervjuerna.

Observationerna har tolkats utifrån lärares användning av formativ bedömning i sin undervisning samt genom att uppmärksamma olika former av formativ bedömning, såsom icke-verbal förstärkning, feedback som för elevernas lärande framåt genom exempelvis ledtrådar som lärarna ger eleverna, feedback som en hjälp att sätta ord på elevernas lärande samt feedback som uppmuntrar och höjer elevernas motivation. Kategorin värderande feedback som även kan innehålla en summativ bedömning i sin helhet återfinns. Analysen av de strukturerade observationerna har ett kvantitativt inslag då det är omfånget av användandet av formativ bedömning samt olika former av den formativa bedömningen som återges i analysen. Jämförelser och sammanvägningar av de kvalitativa semistrukturerade intervjuernas svar och de strukturerade observationernas resultat görs för resultat och analys av studien.

4.5. Etik

Det finns fyra huvudkrav som forskare ska ta hänsyn till i samband med samhällsvetenskaplig forskning (Bryman, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009; Stukat, 2011; Vetenskapsrådet, 2002). Ett av dessa fyra krav är *informationskravet* som enligt Bryman (2008) innebär att forskaren ska informera om syftet med studien. Informationen bör också innefatta att medverkandet sker frivilligt och närhelst kan avbrytas samt information om hur undersökningen ska genomföras, exempelvis genom intervjuer. Detta beaktades genom att det informationsbrev som mailades ut till de lärare som valts ut att delta i studien, vilket angav att intervju samt observation skulle komma att genomföras. I det nämnda informationsbrevet informerades samtliga utvalda lärare om *samtyckeskravet* vilket enligt Bryman (2008) innebär att forskaren informerar om att de som väljer att medverka i studien själva bestämmer över denna medverkan. De utvalda lärarna informerades även om *konfidentialitetskravet* i informationsbrevet vilket enligt Bryman (2008) innebär att forskaren informerar om att deltagandet sker anonymt och att insamlad data förvaras säkert och utan risk för insyn för andra. Utvalda lärare gavs även genom informationsbrevet om *nyttjandekravet*, vilket enligt Bryman (2008) innebär att forskaren informerar om att insamlad data endast ska användas för studiens syfte. Vid ytterligare telefon och mailkontakt har de som valde att medverka ännu en gång blivit

informerade muntligen om dessa fyra krav för att säkerställa att de nåtts av denna information. Vid genomförandet av intervjuer och observationer har de medverkande lärarna muntligen blivit påmind om de etiska aspekterna ännu en gång.

4.6. Tillförlitlighet

Kvalitativ forskning görs ofta i ett fåtal miljöer och antalet intervjuer, observationer och medverkande är lågt och generaliserbarheten i kvalitativ forskning är ofta låg (Bryman, 2008). Enligt Stukat, (2011) talar generaliserbarhet om hur resultat från en undersökning kan omsättas till andra liknande miljöer, personer och situationer. Denna studie kan bara sägas gälla för den miljö och för de personer i vilken studien är gjord.

Enligt Stukat (2011) innebär validiteten i en studie en fråga om man verkligen har undersökt det man säger att man ska undersöka. För att minimera att forskarens egen förförståelse påverkar tolkningen, har sammanställningen av intervjuerna bearbetats systematiskt. Intervjuerna har transkriberats i helhet och i analysen har förekomst av specifika ord och uttryck noterats och kategoriserats inom ramen för de områden som använts för att kategorisera och sortera intervjufrågorna. Genom detta åskådliggjordes tre teman varav det ena berör hur lärare använder bedömning i sitt arbete, det andra berör vilka metoder och verktyg för bedömning som används av lärarna och det tredje berör innebörden av kunskapsbegreppet för lärare i träningskolan.

Begreppet reliabilitet innebär enligt Stukat (2011) med vilken exakthet de metoder som använts för datainsamling i en studie faktiskt anger det som uppmätts i datainsamlingen. I denna studie har två olika metoder använts för att ta reda på syfte och frågeställningar. Trots detta kan de tolkningar som gjorts omedvetet vara subjektiva då det inte är möjligt att förbise forskarens egen förförståelse. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) gör vi sanningar i den värld som vi verkar i vilket är en del av en persons sociala färdighet. Semistrukturerade intervjuer gjordes i vilka frågor ställdes utifrån olika teman. I intervjuschemat återfinns temat verktyg och metoder för bedömning i vilket frågor som rörde formativ och summativ bedömning ställdes. Detta tema samt intervjufrågor som ingick här i följdes upp av strukturerade kvalitativa observationer där ett observationsschema användes vilket hade för avsikt att mäta förekomsten av formativ och summativ bedömning i lärares undervisning enligt deras egna utsagor om

användandet av dessa båda bedömningsformer och då framförallt förekomsten av olika nyanser av formativ bedömning. Resultatet av observationerna kvantifierades vid tolkningen. Observationsschemat som användes i observationerna gjordes utifrån egen design av forskaren. Resultatet av observationerna har endast tolkats av mig i egenskap som student och forskare med en ovana att utföra och tolka denna typ av observation. Hänsyn behöver därmed tas till dessa aspekter vad gäller både studiens reliabilitet samt validitet. Validiteten kan dock styrkas genom att två olika metoder har använts för att besvara studiens frågeställningar enligt Stukat (2011).

5. Resultat och analys

Här redovisas resultatet från de kvalitativa semistrukturerade intervjuerna utifrån de tre huvudområdena i det intervju-schema som användes vid intervjuerna samt resultat från de kvalitativa strukturerade observationerna där omfånget av förekomsten av formativ och summativ bedömning redovisas. Citat återges utifrån intervjuerna. Analys och en sammanfattning efter detta återger hur resultat från en jämförelse mellan intervjuer och observationer styrker eller omkullkastar varandras utsagor. Till sist analyseras resultatet utifrån ett sociokulturellt lärandeperspektiv.

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur lärare använder bedömning av elevers kunskapsutveckling inom grundsärskolans inriktning träningskola. Frågeställningar som i studien ska besvaras är hur lärare använder bedömning för att planera, genomföra och utvärdera sin undervisning samt bedömer elevers kunskapsutveckling inom träningskolan. Studien förväntas även besvara vilka metoder och verktyg som lärarna använder i sitt bedömningsarbete samt speciallärarens uppfattning om kunskapsbegreppet inom träningskolan.

Här följer en kort beskrivning av de tre lärare som ingår i studien. Lärare 1, förskollärare och specialpedagog, vilken arbetar på skola A, Lärare 2, fritidspedagog och specialpedagog med specialisering utvecklingsstörning, vilken arbetar på skola A samt Lärare 3, förskollärare, specialpedagog samt speciallärare inriktning utvecklingsstörning, vilken arbetar på skola B.

5.1. Resultat utifrån intervjuer

5.1.1. Lärares uppfattningar om planering och genomförande av bedömning av elevers kunskapsutveckling i träningsskolan.

Lärare 1 och 2 menar att kunskapsbedömning stärker dem som lärare då undervisningen kan planeras och genomföras så att den sker i enlighet med läroplanens mål. Lärare 2 säger att man då kan kartlägga en elevs proximala utvecklingszon och utmana eleven på rätt sätt. Lärare 1 och 2 anser samtidigt att kunskapsbedömning är viktig för elevernas föräldrar då dessa görs medvetna om vilka mål elever ska uppnå eller har uppnått då föräldrar ofta är mycket involverade i träningsskolan. Lärare 1 och 2 menar vidare att deras elever inte är medvetna om bedömningen på grund av sin utvecklingsnivå. Lärare 3 menar att lärande och bedömning ska diskuteras i lärarlaget, hur de som lärare ser på bedömning och lärande, men att de som lärare även ska prata med eleverna om bedömning. Lärare 3 uttrycker:

Oavsett vilka elever det är så ska vi prata om hur vi ser på kunskapsutveckling, vad det är för mål vi har med eleverna, vad det är de ska lära och vad det är för kunskaper och hur de ska kunna knyta an.

Alla lärarna ser fördelar med kunskapsbedömning även om deras svar skiljer sig åt genom olika sätt att uttrycka vilka fördelar som kunskapsbedömning ger genom att de använder olika begrepp i sina svar. Lärare 2 och 3 svarar att fördelar är att de som lärare får syn på elevens behov och styrkor och att detta leder dem fram till vad eleven ska utveckla, vilket utgör nuläget som anger var eleven befinner sig och var eleven är på väg. Lärare 3 använder begreppen formativ och summativ bedömning och menar att formativ bedömning är en hjälp för läraren att se var en elev befinner sig och att de i arbetslaget ställer sig frågan när det gäller bedömning kring en elev om det är en formativ eller summativ bedömning som görs och vad som bedöms. Genom planeringen för hela elevgruppen kan bedömning göras då arbetslaget utvärderar planeringen samt undervisningens innehåll. Lärare 3 säger att de diskuterar summativ bedömning i samband med att de gör sin planering då arbetslaget ställer sig frågan vad de ska bedöma. Lärare 1 svarar med läroplanen i fokus då bedömning säkerställer kvaliteten i skolan och att läroplanen följs och att mål uppnås.

Samtliga lärare är av uppfattningen att det inte finns några egentliga nackdelar med bedömning. Dock påpekar både lärare 1 och lärare 3 att det finns nackdelar eller svårigheter kring bedömning. Lärare 3 menar att själva ordet bedömning är laddat och att diskussioner om vad som ingår i en bedömning behövs. Lärare 1 menar att då allt arbete kring eleverna är individanpassat blir även bedömning anpassat efter elevernas förutsättningar, som lärare måste man känna varje elev väl och kunna sätta ord på vad man bedömt. Lärare 1 säger:

Man måste vara noga med att kunna berätta för tredje part vad det är du har bedömt efter en elevs förutsättningar. Jag som lärare ser en jätteutveckling och att eleven kommit en bit eller nått sitt mål men går man till en annan person som inte har samma förförståelse för eleven frågar denne vad kan den här eleven. Man måste ha en väldigt stor förförståelse och kunna sina elever för att göra en rättvis bedömning.

Lärarnas tolkningar av begreppet utifrån elevens förutsättningar är samstämmiga. De tolkar begreppet utifrån att de som lärare ska se vad de ska utveckla hos eleven utifrån behov, styrkor och intressen. Lärare 1 uttrycker det som dennes bild av hur en elev tar till sig kunskap utifrån sina fysiska, mentala och begåvningsmässiga förutsättningar. Lärare 2 och 3 säger att de ska tänka och se eleverna genom kunskapsmålen, Lärare 3 utvecklar detta vidare genom att säga att förutsättningar är sådant som de ska arbeta vidare med hos en elev sett genom bedömning. Lärare 2 tar även upp vad föräldrar vill ska utvecklas utifrån de förutsättningar som finns. Lärarna säger att de ska utmana eleven i sin utveckling men att det är en balans i att utmana efter elevens förutsättningar.

Innebörden av läroplanens skrivning att som elev vara delaktig tolkas av lärare 1 och lärare 2 som att eleven inte kan utföra de moment själv som krävs i en lärandeaktivitet utan eleven smakar, upplever när de exempelvis bakar. Lärare 3 beskriver delaktig som att eleven är med i samlingsen eller återberättar något eleven upplevt i ett gemensamt projektarbete för gruppen. Att delta aktivt innebär för lärarna att en elev kan och utför de moment själv som ska utföras i lärandet, lärare 1 utvecklar detta och säger att eleven deltar aktivt när eleven gör val. Lärare 3 svarar att en elev som deltar aktivt t ex viftar aktivt med händerna eller använder ett tack- tecken i ett specifikt sammanhang då läraren förstår att eleven är med. Lärare 3 pratar om sin egen roll som lärare och menar att som lärare ska man tänka på vad man ger eleverna för möjligheter att delta aktivt genom att

utvärdera nivån på sin egen undervisning. Lärare 2 reflekterar över sitt eget svar: ”Det är svårt då man kan delta aktivt i den mån att man är intresserad och nyfiken.”

På frågan vad lärarna tolkar som grundläggande respektive fördjupade förmågor, visar lärarna till viss del på samstämmighet i svaren, dock även på kluvenhet inför sina egna tolkningar. Lärare 1 och lärare 2 beskriver grundläggande förmågor som när en elev kan delta i genomförandet av en lärandeaktivitet. Lärare 3 svarar att som lärare måste man fundera utifrån elevens funktionsnedsättning och se att eleven har grundläggande förmåga och kan göra sig kommunikativ genom att använda tack- tecken i ett visst sammanhang. Lärare 3 menar att fördjupade förmågor innebär att de grundläggande förmågorna är så pass befästa så att läraren kan utmana förmågorna på en högre lärandenivå. Lärare 1 menar att fördjupade förmågor är att en elev kan göra om ett lärandemoment och visar på en viss erfarenhet, att exempelvis baka muffins en gång till med hjälp av receptet med bildstöd, lärare 2 är av samma uppfattning som lärare 1 men uttrycker detta som att eleven kan då eleven kan utföra något självständigt. Lärare 2 och 3 är båda av meningen att det aldrig är statiskt utan kan skifta för samma elev från olika moment i en lärandeaktivitet då en elev kan kunna något utan att för den skull kunna utföra något själv. Lärare 3 uttrycker detta så här:

Fördjupade förmågor är hur vi kan få de grundläggande kunskaperna på ett djupare plan, hur vi kan lägga dem på en högre nivå och utmana. Det är en balans mellan begreppen grundläggande och fördjupade förmågor. Detta borde vi prata mer om i arbetslaget, var elever ska vara för att ha fördjupade kunskaper.

5.1.2. Metoder och verktyg som används för bedömning av elevers lärande och utveckling.

Lärarnas svar om metoder och verktyg för bedömning handlar i stor utsträckning om att utgå ifrån dokumentation kring eleven och undervisningen. Dock skiljer sig svaren åt. Lärare 1 menar att det material en elev behöver jobba med för att lära sig ett specifikt läroobjekt, exempelvis färgen röd, blir det verktyg som läraren använder för bedömning. Lärare 1 beskriver att processen startar med att se var eleven befinner sig och vart eleven ska och sedan hitta passande material för eleven att använda för sitt individuella lärande som leder till målet. Det är olika från elev till elev, en del behöver ha stora konkreta saker

att jobba med, en del behöver ha saker där finmotoriken används, en del elever upplever genom att känna eller smaka och en del behöver titta på lärandeobjektet eller lyssna på en bok. Läraren bedömer hur långt eleven har nått eller om eleven har nått målet, t ex när det gäller att lära sig färgen röd genom elevens arbete med föremålen. Lärare 2 utgår ifrån ämnesområdenas syftesformuleringar och kursplanernas mål som gäller för årskurs ett till och med nio. Lärare 2 dokumenterar de saker som görs utifrån målen med eleverna och vad eleverna lär. Lärare 3 använder film och att fotografera för att utvärdera vad som fungerar bra i undervisningen. Lärare 3, elevassistenter och elever tittar tillsammans på filmer från undervisningen, då ser eleverna sitt lärande och läraren ser sin egen undervisning, hur läraren lyssnar, använder bilder med mera. Det utvärderas om elevs lärande beror på situationen eller undervisningen. Lärare 3 anser att varje elevs individuella utvecklingsplan och de dokument som används inför ett utvecklingssamtal även är verktyg för att bedöma elevs lärande. Lärare 3 anser att bedömningscirkeln i Skolverkets stödmaterial (2015) är en god hjälp när elever, elevassistenter och läraren tillsammans synliggör detta genom film och bilder. Lärare 1 önskar att det skulle finnas matriser som bedömningsgrund, men säger att det vid test som gjorts med att använda matriser inte fungerar då dessa blir missvisande för just elever i träningskolan. En elev som i verkligheten har utvecklats mycket kan i en bedömning i en matris bli bedömd som att ingen utveckling överhuvudtaget har skett enligt matrisen. Lärare 2 kan inte säga någon speciell metod som läraren önskade fanns men säger att det är viktigt att bolla sina tankar vid bedömning med kollegor och sina elevassistenter. Lärare 3 menar att de metoder som används fungerar bra men säger att dessa kan utvecklas.

Lärarna uppfattar summativ bedömning som en slags slutlig avstämning för vad en elev lärt i förhållande till målet med undervisningen även om de formulerar sig på olika sätt. Lärare 1 säger att som lärare får man inte alltid uppleva detta hos en elev då det kanske visar sig på högstadiet eller på gymnasiesärskolan men förklarar summativ bedömning så här...

För mig betyder summativ bedömning hur eleven använder kunskapen, den kunskap man har och hur man förädlar den, att sätta kunskapen i ett tredje rum i ett annat sammanhang, det som är målet med lärandet.

Lärare 2 säger att summativ bedömning står för summan av det man lärt sig men menar att elever i träningskolan aldrig hamnar i något slags summativ slutkläm då de aldrig blir färdiga med sitt lärande. Enligt lärare 3 är ett exempel på summativ bedömning när läraren pratar med en elev om var eleven är i sitt lärande och talar om vad läraren har sett att eleven kan. Lärare 3 säger att summativ bedömning även är när läraren tittar på sin planering av undervisningen och ser hur långt eleverna har kommit i förhållande till målen vid bedömningstillfället. Lärare 3 säger:

Det gäller att reflektera, dokumentera och analysera. Dokumentation kan vara som en liten verktygs-
väska att prata kring vid utvecklingssamtal för att visa på sitt (elevens) eget lärande.

Lärarna menar att formativ bedömning görs här och nu direkt i undervisningstillfället eller i direkt anslutning till en avslutad lektion. De förklarar att formativ bedömning är när elever får en direkt respons, belöning, återkoppling eller feedback på det som elever gör vid ett undervisningstillfälle för att få elever att göra likadant nästa gång fast då utan att läraren ger eleven direkt respons. Lärare 2 menar att det är när man hittar den proximala utvecklingszonen för en elev som jobbar tillsammans med sin elevassistent och som lärare så hejar man fram eleven som då utvecklas vidare. Lärare 1 menar att elever inte alltid själva förstår vad deras kunskap innebär men förstår detta när läraren ger responsen vilket ger en signal till eleven att göra rätt. Lärare 1 säger:

Eleven får en direkt respons, en direkt belöning och en positiv upplevelse för sin kunskap då jag dansar, de tycker att dansa är roligt. De som elever förstår att de ska fortsätta göra likadant, men jag vill att de ska göra likadant utan att jag dansar och för att stimulera till detta så dansar jag.

Vidare säger lärare 3 att det är så den formativa bedömningen används. Den innebär en reflektion och en återkoppling till elever om var eleven befann sig i sitt lärande vid lektionens start och var eleven befinner sig för tillfället vid slutet för en lektion.

Formativ bedömning är när vi reflekterar över vad vi gjort och lärt oss idag, vi måste knyta ihop påsen efter varje undervisningsmoment.

Lärarna säger att de använder formativ bedömning för att synliggöra vilket lärande som ska ske samt vilket lärande som skett och att de på så vis bedömer var en elev befinner

sig i nuläget. Läraren måste ge eleven utmaningar och lägga till material som är lagom svårt hela tiden i samband med att de ser att en elev utvecklas. Lärare 1 och 2 menar att deras elevkategori inte är på den utvecklingsnivå att de klarar att se sitt eget lärande. Dokumentation genom att filma, använda bilder och foton, struktur samt olika belöningar är metoder för att synliggöra nuläge, nästa steg och eget lärande för eleverna. Lärare 1 säger att struktur i en elevs arbete leder till att eleven klarar att gå vidare i sitt lärande genom att läraren försvårar något moment för eleven i redan kända arbetsmoment för eleven, lärare 2 menar att belöningar gör eleven redo att gå vidare. Lärare 3 ställer frågor om moment som eleverna gjort och ska göra i undervisningen då lärare och elev på så vis får samma bild av vad de ska göra på lektionen, lärare 3 menar att det är viktigt att göra stopp under det att undervisningen pågår så eleven reflekterar för att kunna uppnå ett uppsatt mål. Lärare 3 säger att det finns olika avcheckningsschema som kan användas för bedömning men dessa är bara till för läraren för att läraren ska veta att de saker som ska göras verkligen görs. På så sätt blir formativ bedömning en hjälp i lärarnas fortsatta planering av undervisningen. Lärare 3 säger: ” Cirkeln ör a och o- var vi är nu, var vi är på väg och vart vi ska sen.”

Lärare 1 förklarar sin uppfattning om hur formativ bedömning är en hjälp i den fortsatta planeringen av undervisningen och säger...

Det är ju målet, vad jag ska till i läroplansmålet som är säkerheten i skolsystemet, den hjälper mig att veta att jag är på rätt väg, att jag gör det jag ska och att jag kommer åt det jag ska bedöma. Det fungerar så att jag har gjort en planering och eleverna ska klara det här och det här och hur ska jag utveckla detta så att eleven kan föra över sin kunskap till ett annat sammanhang.

5.1.3. Kunskapsbegreppets innebörd för lärare i träningskolan.

Alla lärarna anser att kunskapsmålen i läroplanen har en god samstämmighet med deras egen bild av kunskap. De svarar att de läroplansmål som ska uppnås alltid går att relatera till och att det går att hålla god kvalitet på undervisningen, begreppet delta går alltid att relatera till för hur en elev arbetar mot uppsatta mål. En del mål är inte relaterbara i nuläget för elevgruppen då läroplansmålen gäller för årskurs ett till nio, lärarna sorterar vilka mål som inte passar i nuläget. Lärare 2 uttrycker detta...

Några av målen skjuter över men de flesta av målen stämmer bra för eleverna. Jag visar föräldrarna att det här har vi jobbat med i år och säger att det är några mål som vi inte har kunnat arbeta med. De håller med om att en del saker är för svåra för eleverna just nu. Men man jobbar nästan med alla.

Lärarna delar sin uppfattning om att kunskapsmålen i läroplanen även stämmer väl överens med elevernas förutsättningar. Lärarna menar att målen är breda och att alla elever blir delaktiga och att det alltid finns något av de fem ämnesområdenas innehåll som elever behöver utvecklas mot. Lärare 3 är av åsikten att målen ibland är för breda men förstår att det måste vara så då de ska utgå ifrån alla elevers förutsättningar.

Begreppet ”Att lära för livet” tolkar lärarna som att skolan fungerar som ett litet samhälle i det stora samhället, eleverna lär sig exempelvis allt från hur man äter, är social tillsammans med andra och sköter sin hygien. Lärandet är stort och lärarna värderar vad som är viktigt för elevernas egna behov och försöker hitta undervisningssituationer där detta lärande kan vävas in.

5.2. Resultat utifrån observationer.

5.2.1. Lärares uppfattningar om planering och genomförande av bedömning av elevers kunskapsutveckling i träningskolan.

Enligt de tre gjorda observationerna där lärare 1, lärare 2 och lärare 3 har observerats i olika undervisningssituationer har formativ bedömning i form av olika kategorier synliggjorts.

5.2.2. Metoder och verktyg som används för bedömning av elevers lärande och utveckling.

Nedan visas en summering av det kvantifierade resultatet av observationerna i form av ett observationsprotokoll. Ett streck i diagrammet motsvarar ett observerat beteende vid observationstillfället.

	Icke-verbal förstärkning; socialt t ex klappa, high-five tummen upp	Feedback som för eleverna framåt i sitt lärande: ex, , ge ledtrådar, ställa frågor	Feedback som hjälper eleverna sätta ord på deras lärande: ex bekräftelse på det en elev säger/gör	Feedback höja motivation, framåtsyftande, muntliga uttryck; ex, bra	Värderande (summativ) feedback med ett pedagogiskt syfte: ex rätt, det kan du...
Lärare 1		IIII IIII IIII IIII	IIII IIII IIII I	IIII IIII IIII II	III
Lärare 2		IIII IIII IIII IIII IIII III	IIII IIII IIII IIII I	IIII IIII	II
Lärare 3	III	IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII II	IIII	IIII IIII I	IIII

I resultatet från observationerna framkommer det att ickeverbal förstärkning, exempelvis ”high-five”, handklapp, ”tummen upp”, förekommer vid tre tillfällen under observationen av lärare 3 men observeras inte under observationerna av lärare 1 eller lärare 2. Verbal uppmuntran som inverkar motivationshöjande för eleverna förekommer i samtliga lärares undervisning då lärare 1 använder formativ bedömning i form av motivationshöjande verbala uttryck vid sjutton tillfällen under observationen, lärare 2 använder motivationshöjande verbala uttryck vid nio tillfällen samt lärare 3 använder verbala motivationshöjande uttryck vid elva tillfällen under observationen. Motivationshöjande verbala uttryck är exempelvis ord och fraser som bra, ja precis, roligt att du är här. I resultatet av observationerna framkommer det att lärarna ger eleverna ledtrådar för vad de ska göra då lärarna själva språkligt förtydligar vad det är som eleverna förväntas göra genom att benämna en handling, exempelvis räkna, titta, lyssna, känna på eller hämta något. Detta kan exemplifieras genom att lärarna säger till eleverna under en lektion i ämnesområdet kommunikation att de ska räkna hur många elever som är i skolan och sedan jämför de detta antal med antalet foton på eleverna som satts upp på whiteboardtavlan. Detta kan även ske genom frågor där själva handlingen nämns. Exempel på en sådan fråga är när lärare 3 frågar eleverna vilka redskap de behöver för att genomföra uppgiften under en hemkunskapslektion i ämnesområdet vardagskunskap.

Lärare 1 använder ledtrådar och benämner handlingar vid nitton tillfällen under observationen och lärare 2 använder ledtrådar och benämner handlingar vid tjugooåttatillfällen under observationen. Lärare 3 använder denna form av feedback trettiosjutillfällen under observationen mestadels genom att ställa frågor i syfte att eleverna ska reflektera över vad de ska göra under hemkunskapslektionen. Lärare 1 använder formativ bedömning som syftar till att bekräfta elevernas lärande och sätta ord på lärandet, genom att använda uttryck som samma, lika och olika som en bekräftelse på det en elev gör under lektionen, vid sexton tillfällen under observationen. Lärare 2 använder denna sortens feedback vid tjugoen tillfällen under observationen. Lärare 3 använder formativ bedömning som syftar till att bekräfta elevernas lärande och sätta ord på lärandet vid fem tillfällen under observationen.

5.2.3. Kunskapsbegreppets innebörd i träningskolan.

I resultatet av observationerna framkommer även bedömning som i observationsprotokollet anges som summativ bedömning och som ses som värderande till sin karaktär. I observationen av lärare 3 förekommer summativ eller värderande bedömning vid fem tillfällen, ett av dessa tillfällen är ett tillfälle under lektionen då lärare 3 säger till eleverna att läraren ämnar bedöma hur eleverna bakar tortillapizza som är uppgiften under hemkunskapslektionen. Frågor ställs även till eleverna om vad bedöma innebär och förklarar att läraren ska titta på hur eleverna gör tortilliapizza själva och att läraren inte kommer att hjälpa eleverna under bedömningen. Lärare 2 använder värderande eller summativ bedömning vid två tillfällen under observationen och lärare 1 använder värderande eller summativ bedömning tre gånger då lärarna säger till elever att eleverna kan ett visst moment i undervisningen.

5.3. Analys och sammanfattning av resultat av intervjuer och observationer.

Observationernas resultat stärker lärarnas egna ord på att de använder formativ bedömning i sin undervisning. Enligt de tre gjorda observationerna där lärare 1, lärare 2 och lärare 3 har observerats i olika undervisningssituationer har formativ bedömning av olika kategorier synliggjorts. Detta stämmer väl överens med intervjuresultaten då lärarna säger att formativ bedömning ingår i undervisningen samt att de ger formativ bedömning till eleverna direkt i undervisningstillfällen eller i direkt anslutning till en avslutad lektion.

För lärarna innebär formativ bedömning en direkt respons eller återkoppling på det som eleverna gör. Formativ bedömning innebär även feedback som kan bestå av belöningar eller uppmuntran i ickeverbal eller verbal form.

I resultatet från observationerna uppfattas att användandet av ickeverbal förstärkning, exempelvis ”high-five”, handklapp, ”tummen upp”, förekommer hos lärare 3 men observeras inte under observationerna av lärare 1 eller lärare 2. Verbal uppmuntran som inverkar motivationshöjande för eleverna förekommer i samtliga lärares undervisning. Motivationshöjande verbala uttryck är exempelvis ord och fraser som bra, roligt att du är här, ja precis. Lärarna säger vidare att formativ bedömning fungerar som en återkoppling och en reflektion för eleverna under lektionerna.

I resultatet av observationerna framkommer det att lärarna ger eleverna ledtrådar för vad de ska göra då lärarna själva språkligt förtydligar vad det är som eleverna förväntas göra genom att benämna en handling, exempelvis räkna, titta, lyssna, känna eller hämta. På samma sätt kan läraren ställa frågor där själva handlingen nämns vilket jag uppfattat att samtliga lärare använt sig av under observationerna. En av lärarna, Lärare 3, menar att frågor ställs i syfte att eleverna ska reflektera över vad de ska göra under en lektion och för att elever och lärare får samma bild av vad eleverna förväntas göra i ett undervisningsmoment. Formativ bedömning i form av att lärarna bekräftar elevernas lärande och sätter ord på lärandet genom att använda uttryck som samma, lika och olika för att bekräfta det en elev gör under lektioner används av samtliga lärare under observationerna. Lärarna säger vidare att formativ bedömning fungerar som en återkoppling och en reflektion för eleverna under lektionerna.

Alla lärarna säger i intervjuerna att formativ bedömning används för att synliggöra lärandet. Samtliga lärare menar att formativ bedömning är en hjälp för dem som lärare att planera nästa steg för eleverna i undervisningen. Lärarna säger att de använder formativ bedömning för att synliggöra vilket lärande som ska ske samt vilket lärande som skett och att de på så vis bedömer var en elev befinner sig i nuläget. Läraren måste ge eleven utmaningar och lägga till material som är lagom svårt hela tiden i samband med att de ser att en elev utvecklas. Dokumentation genom att filma, använda bilder och foton, struktur

samt olika belöningar är metoder för att synliggöra nuläge, nästa steg och eget lärande för eleverna.

I resultatet av observationerna framkommer även bedömning som i observationsprotokollet anges som summativ bedömning och som ses som värderande till sin karaktär. Summativ bedömning som uppfattats under observationerna kan exempelvis vara när lärarna säger till en elev att eleven kan ett visst moment eller en bedömning under ett lektionspass av hur eleverna utför de uppgifter som de ska göra under en lektion. Lärarna är av uppfattningen att de läroplansmål som ska uppnås alltid går att relatera till och att det är möjligt att ha en god kvalitet på undervisningen, begreppet delta går alltid att relatera till för hur en elev arbetar mot uppsatta mål. Samtliga lärarna är överens om att kunskapsmålen i läroplanen stämmer väl överens med förutsättningarna för deras elever. Lärarna säger att för elever i träningskolan är lärandet stort och att de som lärare värderar vad som är viktigt att lära utifrån varje elevs behov och försöker hitta möjligheter i olika undervisningssituationer i vardagen där varje elev kan utvecklas efter sina egna behov. Detta är även lärarnas tolkningar av uttrycket ”att lära för livet”.

5.3.1. Slutsatser

- Såväl intervjuer och observationer tyder på att lärarnas planering och undervisning formas utifrån deras nulägesbedömning av elevernas befintliga kunskap.
- Lärarna använder summativ bedömning samt formativ bedömning, i form av direkt återkoppling till det elever gör i ett undervisningstillfälle, för att bedöma elevers kunskapsutveckling.
- Formativ bedömning hjälper lärarna i deras planering av fortsatt undervisning för att se var eleven befinner sig i nuläget och för att se nästa steg i elevers lärande samt innehåll och utformning av sin undervisning.
- Lärarna använder dokumentation i form av observationer, att filma och fotografera, bilder, foton samt att ha en viss struktur i sin undervisning som verktyg/metod för att bedöma elevers lärande och utveckling.
- Lärarna använder formativ bedömning som verktyg/metod för att bekräfta och synliggöra elevers lärande. Observationerna påvisar att lärarna använder olika kategorier av feedback, såsom icke – verbal förstärkning, feedback som för elever framåt i sitt lärande, feedback som hjälper eleverna att sätta ord på deras

lärande, feedback som höjer elevers motivation samt värderande (summativ) feedback med ett pedagogiskt syfte.

- Lärarna uppfattar att kunskapsmål i läroplanen stämmer väl överens med deras egen bild av kunskap för elever i träningskolan.

5.4. Teoretisk tolkning utifrån sociokulturell teori

5.4.1. Mediering som begrepp för lärande

Enligt Alexandersson (2009) sker lärande mellan en elev och andra elever och lärare som ingår i en miljö eller i en situation. Enligt sociokulturell teori har läraren en viktig del för att lärande sker då lärande är beroende av att ett pedagogiskt möte sker mellan elev och lärare och eller mellan elev och elev. Vidare kan bara utveckling ske genom samspel. Både lärare, elev och miljön behövs för en bra undervisning och för att den ska leda vidare till nya handlingar och sätt att agera för eleven. I intervjuvaren säger lärarna att formativ bedömning används direkt i undervisningen samt direkt efter en avslutad aktivitet. När lärarna använder formativ bedömning och när eleverna genom lärarnas feedback får gensvar på sina egna handlingar får eleverna en direkt belöning och respons på sitt eget handlande. Detta leder till att eleverna upprepar samma beteende nästa gång lärare och elever möts i en likadan undervisningssituation då lärarna ställer liknande krav på eleverna. Målet med formativ bedömning är att eleverna ska handla på samma sätt fast utan att lärarna belönar eleverna. Formativ bedömning innebär att läraren återkopplar till eleverna vad de kan vid undervisningstillfällets början och var eleven är på väg i sitt lärande vid undervisningstillfällets slut. Enligt Dysthe (2003) har lärare och klasskamrater inte bara som uppgift att uppmuntra till någons lärande utan denna uppmuntran har en helt avgörande roll för vad en människa lär sig och hur en människa lär sig. Lärarna menar att skolan fungerar som ett litet samhälle i det stora samhället, eleverna lär sig exempelvis allt från hur man äter, är social tillsammans med andra och sköter sin hygien. Samtliga lärare säger att lärandet är stort och att de värderar vad som är viktigt för elevernas egna behov och försöker hitta undervisningssituationer där detta lärande kan vävas in. Dysthe (2003) anser att skolans lärandemiljö ska efterlikna samhällets miljöer eftersom skolans mål är att eleverna ska skaffa sig kunskaper som de har nytta av och behöver för livet utanför skolan och för livet som vuxna. Ett tillfälle i studien beskriver hur eleverna ska lära sig att laga tortilliapizza, vilket kan ses som ett

lärande för livet. Exempel som lärarna ger för att beskriva meningen med uttrycket att lära för livet är exempelvis att eleverna lär sig hur man gör i en matsituation, hur man sköter sin hygien och hur man ska bete sig tillsammans med andra i sociala situationer. Lärare 3 observerar och bedömer vad eleverna kan genom summativ bedömning, vilket även kan användas som formativ bedömning då lärare 3 kan avgöra vad som är nästa steg i undervisningen för den enskilde eleven.

Olika aktiviteter som ingår i undervisning kan liknas vid en form av mediering enligt Melander (2013). Exempel på mediering är då läraren använder konkreta föremål i en undervisningssituation, vilket leder till samspel mellan elev och lärare och detta blir ett stöd för kunskapsutvecklingen. Exempel på mediering i studien är när lärare 1 i samlingen ber en elev att räkna foton på elever och vuxna och då läraren hjälper eleven att räkna varje foto. Ett annat exempel är då lärare 3 diskar olika köksföremål tillsammans med en elev som eleven använt under hemkunskapslektionen, då eleven inte på egen hand tar initiativ till att diska trots att läraren sagt till eleven att denne kan börja diska. Denna aktivitet då lärare och elev tillsammans deltar i en gemensam handling kring disken kan liknas med en medierande handling. Enligt Jakobsson (2012) innebär sociokulturell teori att tanke, medvetenhet och materiella föremål bildar en helhet och att mänskligt tänkande då blir möjligt, vilket inom den sociokulturella teorin kallas för *mediering*.

5.4.2. Artefakter som begrepp för lärande

Enligt Dysthe (2003) anses det inom sociokulturell teori att språk och kommunikation gör att vi lär och utvecklas. Språket är ett medel att förstå och tänka och att dela med oss av det vi tänker till andra och redan som små utvecklas vi och lär när vi lyssnar och pratar med andra. Genom språket förstår vi vad som är viktigt att veta och kunna i vårt eget samhälle. Betydelsen av språket som Dysthe (2003) belyser blev tydligt i studien när lärare 1 i observationen av en morgonsamling, då lärare 1 säger till en elev att eleven kan och klarar momentet i undervisningen som lärare 1 ber eleven att utföra. Ett annat exempel på språkets betydelse för lärande sker när lärare 3 pratar med en elev om var eleven befinner sig i sitt lärande och då lärare 3 talar om för eleven vad denne som lärare anser att eleven kan. Lärare 3 menar vidare att oavsett på vilken utvecklingsnivå en elev

befinner sig på så ska denne som lärare prata med eleven om var eleven befinner sig i sitt lärande i nuläget.

Melander (2013) menar liksom Dysthe (2003) att språk och kommunikation spelar stor roll för lärandet. Genom att människor kommunicerar förs kunskaper och erfarenheter över till varandra. Enligt Alexandersson (2009) förstår eleven sin omvärld genom språket. Språkets betydelse för lärandet kan tolkas utifrån exemplet där en av lärarna ställer frågor om moment som eleverna gjort och ska göra i undervisningen då lärare och elev på så vis får samma bild av vad de ska göra på lektionen, denne lärare menar att det är viktigt att göra stopp under det att undervisningen pågår så att eleven reflekterar för att kunna uppnå ett uppsatt mål. Genom att vi använder föremål så förs våra tankar vidare och framåt enligt Jakobsson (2012). Enligt Melander (2013) förstår människan sin omvärld genom att använda sig av olika verktyg som hör ihop med och som används för språkliga, kulturella, estetiska aktiviteter. Dessa verktyg kallas även *artefakter*. Enligt Jakobsson (2012) tolkas lärande i den sociokulturella teorin som just att vi som människor kan använda olika verktyg eller artefakter. Med hjälp av dessa löser vi problem genom att vi tänker. Dokumentation genom att filma, använda bilder och foton samt tydlig struktur i ett lärandemoment hjälper elever att bättre förstå vad och hur de som elever lär. Elever och lärare i studien tittar exempelvis på filmer från undervisningen tillsammans då eleverna förstår målen för sitt lärande bättre. En av lärarna menar att elever behöver ha olika slags föremål att arbeta med för att lära, en del måste ha konkreta saker, en del behöver uppleva genom smak, känsel och lukt för att lära medan för andra elever räcker det att lyssna och titta. Dysthe (2003) anser att personer och verktyg används för att förstå vår omvärld så att vi kan utföra olika handlingar i den. I resultatet från observationerna framkommer det att ickeverbal förstärkning, exempelvis ”high-five”, handklapp, ”tummen upp”, förekommer i en av lärarnas undervisning. I samtliga lärares undervisning förekommer verbal uppmuntran som inverkar motivationshöjande för eleverna då lärare använder formativ bedömning i form av motivationshöjande verbala uttryck. Personer och verktyg ger associationer till en människas tidigare erfarenheter och kunskaper, vilket leder till att kunskaperna används. Lärarna förtydligar genom språket vad eleverna förväntas göra då lärarna ger eleverna ledtrådar genom att benämna vad eleverna ska göra som exempelvis att räkna, titta, lyssna, hämta något eller känna. Elevernas lärande

bekräftas av lärarna genom att lärarna sätter ord på elevernas lärande genom att använda begrepp och uttryck som samma, lika och olika och bekräftar på så sätt vad en elev gör i ett pågående undervisningstillfälle.

5.4.3. Appropriering som begrepp för lärande

Att människor lär sig att använda olika verktyg eller artefakter och hur dessa fungerar kallas för appropriering. Enligt Dysthe (2003) innebär appropriering att under en pågående aktivitet då dessa artefakter eller verktyg används, anpassar sig personerna som deltar i aktiviteten till hur situationen ser ut och till vad som sker i den. I studien delar samtliga lärare uppfattningen om att kunskapsmålen i läroplanen är så breda att alla elever blir delaktiga i undervisningen genom att målen anpassas efter elevernas förutsättningar. Kunskapsmålen stämmer väl överens med elevernas förutsättningar och enligt lärarna själva kan de alltid hitta något i de fem ämnesområdenas innehåll som eleverna behöver utvecklas i för att de ska nå målen. Den förändring som denna anpassning innebär gör att personen sedan kan använda denna förändring som kunskap i en annan och liknande situation och miljö. Miljö och situationer i olika aktiviteter som personer deltar i är avgörande för hur en person kan använda sin kunskap. Lärare 1 och lärare 2 säger i sina intervjuer att de som lärare inte alltid får uppleva detta att elever klarar att föra över och att använda sina kunskaper i ett annat sammanhängelever under tiden som de har eleverna i sin klass, lärare 2 menar att elever i träningskolan inte på så sätt blir färdiga med sitt lärande. I resultatet av observationerna framkommer att lärarna använder bedömning av summativ karaktär i sin undervisning. Vid ett observationstillfälle lägger lärare 3 in en summativ bedömning i lektionen då eleverna bedöms utifrån hur de klarar att baka tortilliapizza på hemkunskapslektionen och då lärarna inte hjälper eleverna i de olika momenten.

5.4.4. Proximal utvecklingszon

Enligt Jakobsson (2012) påvisar begreppet proximal utvecklingszon, vilken även kan benämnas som närmsta utvecklingszon, vad en person kan och klarar i nuläget och vad samma person kan komma att lära och utveckla genom att i samspel samtala med andra personer i omgivningen som är mer kunniga än personen själv för stunden. Genom språk och samspel förs lärandet framåt. Begreppet proximal utvecklingszon används av lärare 2 då denne menar att genom bedömning hittar läraren en elevs proximala utvecklingszon.

Resultatet visar att proximal utvecklingszon är ett begrepp med betydelse för lärarna. Lärare 2 belyser att genom att hitta en elevs proximala utvecklingszon får läraren kunskap om vad eleven kan lära i nästa steg. Lärarens uppgift är att utmana eleven med nytt och lagom svårt material för att föra elevens kunskapsutveckling framåt. Genom bedömning får lärarna syn på en elevs behov och styrkor, detta leder dem som lärare fram till vad eleven kan komma att utveckla. Detta utgör nuläget för var en elev befinner sig kunskapsmässigt och var eleven är på väg i sitt lärande. Två av lärarna menar att grundläggande förmågor är när en elev kan delta i genomförandet av en lärandeaktivitet. Den tredje läraren menar att fördjupade förmågor innebär att de grundläggande förmågorna är så pass befästa så att läraren kan utmana förmågorna på en högre lärandenivå. Två lärare menar att fördjupade förmågor innebär att en elev kan göra om ett lärandemoment genom att exempelvis baka muffins en gång till med hjälp av receptet med bildstöd, och att eleven då kan utföra detta självständigt. Dessa lärare menar båda att det kan skifta för samma elev från olika moment i en lärandeaktivitet då en elev kan kunna något utan att för den skull kunna utföra något själv. Enligt Jakobsson (2012) är tanken med den proximala utvecklingszonen att skapa möjlighet för vad varje person kan komma att lära sig längre fram.

6. Diskussion

6.1. Resultatdiskussion

Syftet med studien var att bidra med kunskap om hur lärare använder kunskapsbedömning inom grundsärskolans inriktning träningskolan, exempelvis hur lärare planerar, genomför och bedömer elevers kunskapsutveckling inom grundsärskolans inriktning träningskolan.

Lärares användning av kunskapsbedömning.

I studien har det framkommit att samtliga lärare är överens om att kunskapsbedömning stärker dem i arbetet med att planera och genomföra sin undervisning på ett sätt så att denna överensstämmer med läroplanens målformuleringar. Lärarna i studien anser vidare att kunskapsbedömning gör att de får syn på elevernas styrkor och behov vilket leder dem som lärare fram till vad varje enskild elev behöver utveckla. Lärarna anser att då vet de

var en elev befinner sig kunskapsmässigt i nuläget och genom detta kan avgöra var en elev ska i sitt fortsatt lärande. I studiens resultat skiljer sig lärarnas uppfattning sig åt, mellan speciallärarna, vad gäller att göra eleverna delaktiga och medvetna i bedömningen. Åsikterna skiljer sig åt vad gäller elevernas förmåga att vara delaktiga utifrån sin utvecklingsnivå. Från uppfattningen att alla elever ska ges förutsättningar att bli delaktiga oavsett vilken utvecklingsnivå de befinner sig på genom att lärare visar eleverna på vilka mål de ska uppnå, till uppfattningen att eleverna inte befinner sig på en begåvningsmässig nivå, på vilken de har förutsättningar att vara medvetna om vilka mål de ska nå. Lärarna uttrycker att bedömning även är viktig då föräldrar blir medvetna om vilka mål deras barn nått eller förväntas nå. Enligt William (2011) är bedömning ett redskap för att lärare ska kunna få svar på om deras instruktioner till eleverna i undervisningen verkligen har lett till att eleverna har lärt det som den genomförda aktiviteten hade för avsikt att lära. Enligt William (2011) användes bedömning förut endast för att ta reda på om en elev kunde det som eleven skulle lära i en aktivitet samt ansågs det att alla instruktioner som gavs av lärare var effektiva och om eleven inte kunde nå uppsatta mål och kunskapskrav så berodde detta enbart på eleven själv.

Lärares tolkning av läroplanens skrivning utifrån elevers förutsättningar.

I studiens resultat framkommer att lärarnas tolkningar av begreppet *utifrån elevers förutsättningar* är samstämmiga. Begreppet utifrån elevers förutsättningar står skrivet i läroplanens text (Skolverket, 2011). Resultatet påvisar att lärarna anser att de måste kunna tänka och se varje enskild elev när de tittar på kunskapskraven i läroplanen. Lärarna i studien anser att kunskapsbedömning av eleverna leder dem som lärare till vad de ska arbeta vidare med efter en elevs förutsättningar vilket stämmer överens med vad kurslitteratur av Carlgren (2015) belyser. I kurslitteratur menar Carlgren (2015) att skolaktiviteter och uppgifter ska planeras och genomföras på så vis att eleven kan använda sin befintliga kunskap och läraren ska tolka hur och på vilket sätt eleven gör för att visa på sin kunskap. Resultatet i studien visar att de som lärare måste ha en extra god uppfattning om varje enskild individs förmågor och sätt att fungera för att utmana eleverna i balans med de förutsättningar som eleverna har. Anderson och Östlund (2017) belyser i en artikel att för elever med stora kognitiva svårigheter spelar delaktighet en viktig roll då eleverna behöver mycket hjälp från elevassistenter och lärare, men för att själva kunna förstå hur de lär måste eleverna kunna vara aktivt deltagande efter sina egna

förutsättningar. För lärarna i studien blir det då extra viktigt att veta vad en elev klarar kunskapsmässigt i nuläget för att kunna anpassa material och metoder efter vad en elev kan lära genom hjälp av föremål såsom bilder eller tecken som alternativ och kompletterande kommunikation samt tillsammans med och med hjälp av en vuxen eller kamrat. Enligt kurslitteratur av Carlgren (2015) belyses vikten av att lärandeobjektet i ett undervisningstillfälle måste anpassas efter den miljö som det ska läras i samt att det sätts i ett samband med elevens befintliga kunskap i jämförelse med vad eleven förväntas lära. De uppgifter som elever ska utföra måste stämma överens med elevernas förutsättningar och förmågor. Hos lärarna i studien finns även uppfattningen att bedömning även sker när läraren tillsammans med arbetslaget utvärderar sin planering och innehåll i undervisningen för hela elevgruppen. Inte någon av lärarna i studien menar att det finns några egentliga nackdelar med bedömning men en uppfattning finns att då undervisningen är individanpassad efter varje enskild elev så blir även bedömningen anpassad efter elevernas förutsättningar och som lärare måste man känna varje elev väl och kunna tala om vad exakt man som lärare har bedömt. Det som läraren har bedömt som en utveckling hos en elev kan ofta inte någon se som inte känner eleven lika väl som den bedömande läraren.

Betydelsen av lärares fördjupade kunskap om varje elevs förmåga och förutsättningar.

Resultatet kring lärarnas uppfattning om betydelsen av *fördjupade kunskap om varje elevs förmåga och förutsättningar*, stämmer överens med Östlunds (2012b) och Dixon och Worrells (2016) forskning. Östlund (2012b) menar att i särskolan idag behöver speciallärare ha en speciell kompetens och kunna rikta undervisningen på kunskapskrav och läroplansmål och samtidigt ha relevanta förväntningar och ställa krav på eleverna i förhållande till elevernas förutsättningar. Dixon och Worrell (2016) menar att summativ bedömning ligger nära formativ bedömning. I summativ bedömning bedömer läraren vilka kunskaper som undervisningen gett eleven och hur väl läraren har anpassat och utformat sin undervisning. Genom formativ bedömning förstår läraren vad denne ska göra för att eleven ska närma sig målet och talar om vad eleven har förstått, förstår och vad som fungerar och vad som behöver förtydligas i undervisningen för eleven.

Lärares tolkning av läroplanens skrivning om elevers delaktighet.

Lärarnas tolkningar av läroplanens begrepp (Skolverket, 2011) att som elev *vara delaktig* samt *att delta* utgörs av beskrivningar från lärarnas undervisning av dessa uttryck. Det finns en viss tvetydighet i lärarnas egna tolkningar utifrån denna skrivning i läroplanen. Lärarnas svar uttrycker att det finns en frihet i men även en tvetydighet och att det kan innebära ett dilemma för lärarna att tolka läroplanen. De menar att elevers deltagande är viktigt och att delta kan innebära olika för olika elever. Anderson och Östlund (2017) belyser att delaktighet har en stor betydelse för elever i träningskolan med stora kognitiva begränsningar. Dessa behöver mycket hjälp från elevassistenter men måste kunna vara delaktiga utifrån sina egna förutsättningar för att kunna förstå och påverka sitt eget lärande. Enligt studiens resultat menar lärarna att elever kan utifrån sina förutsättningar vara delaktiga då de får hjälp av en vuxen att utföra moment i ett undervisningstillfälle, elever kan delta aktivt då de själva klarar av att utföra momenten i undervisningstillfället. Mineur (2013) belyser att i särskolan är det viktigt att krav på elever i undervisningen stämmer väl överens med varje elevs individuella förutsättningar. Lärare i särskolan måste känna till varje elevs förutsättningar och se till att varje elev får tillgång till de specifika metoder som eleven behöver för att lära i undervisningen. Något som bör uppmärksammas är att det från lärarna i studien framkommer vissa svårigheter att skilja begreppet delaktig från begreppet delta aktivt beroende på vad man väljer att lägga i betydelsen av begreppen delaktig och delta aktivt. För lärarna i studien är det tvetydigt då man som elev kan delta aktivt genom att vara nyfiken och intresserad även om man inte fysiskt kan utföra moment själv utan behöver hjälp av en vuxen. I resultatet gör lärarna i studien en koppling till den egna undervisningen då begreppen *delaktig* och *delta aktivt* beskrivs genom att man som lärare måste utvärdera nivån på den egna undervisningen så att eleverna ges möjlighet att delta aktivt. Resultatet kring lärarnas utsagor kring betydelsen av att utvärdera den egna undervisningen, kan kopplas till det Stefansson (2011) belyser kring vikten av att se vad en elev själv tar initiativ till och att se till elevens egen utveckling för att förstå var en elev befinner sig för att inte ställa sådana krav på eleven som denne inte kan utföra enligt så kallad aktivitetspedagogik.

Lärares tolkning av att bedöma elever utifrån grundläggande respektive fördjupade förmågor.

Lärare ska bedöma eleverna utifrån *grundläggande förmågor* respektive *fördjupade förmågor*. Enligt Stefansson (2011) har lärare till uppgift att skapa lärtillfällen som gör

att eleverna förstår sin omvärld för att sedan även kunna fördjupa sitt lärande inom de olika ämnesområdena. Lärarna i studien menar att fördjupade förmågor innebär att grundläggande förmågor är befästa hos eleven och kan utmanas på en högre kunskapsnivå, exempelvis att en elev kan göra om ett lärandemoment självständigt och visa på en viss erfarenhet. Dixon och Worrell (2016) säger att summativ bedömning syftar till att påvisa elevers kunskaper i nuläget men även visar på vilket lärande som undervisningen har lett till och hur väl uppsatta mål har nåtts. I resultatet menar lärarna att för eleverna är detta aldrig statiskt utan grundläggande och fördjupade förmågor kan skifta från moment till moment inom samma aktivitet för en elev, eleven förstår att något ska utföras utan att själv kunna utföra själva handlingen. I resultatet ger lärarna i studien uttryck för att man i arbetslaget behöver diskutera mera om vilka kunskaper en elev ska ha för att nå fördjupade förmågor. Dixon och Worrell (2016) menar att lärare bedömer elevers lärande i förhållande till kunskapskraven i läroplanen genom summativ och formativ bedömning. Summativ bedömning innebär att lärare tar reda på hur mycket kunskap en elev har i ett visst ämne medan formativ bedömning innebär att läraren tar reda på hur lärandet för en elev kan stärkas.

Metoder och verktyg som används för bedömning av elevers lärande och utveckling.

Anderson och Östlund (2017) fann i ett skolutvecklingsprojekt, i vilket lärare och elevassistenter arbetade med olika metoder för formativ bedömning för elever i träningsskolan då exempelvis elever filmades och lärarna skriftligt dokumenterade elevernas lärande, att lärarna i projektet upplevde att de fick bättre metoder för bedömning samt att de blev bättre på att ge feedback som gjorde eleverna delaktiga och aktiva. I studiens resultat framgår det genom lärarnas svar att dokumentation kring elever och undervisningen används av lärare för att bedöma kunskapsutveckling hos eleverna. Metoder och verktyg för bedömning som används av lärarna i studien stämmer både överens samt skiljer sig åt. Att filma och fotografera eleverna i sitt lärande och att som lärare och elevassistenter tillsammans med eleverna titta på dessa filmer är metoder som lärarna nämner som verktyg och metoder för kunskapsbedömning av elevers lärande. De föremål och material som elever använder i sitt lärande ses som verktyg för att bedöma elevernas kunskapsutveckling, samt dokumentation av elevers utförande av arbetsuppgifter i aktiviteter utifrån mål och kunskapskrav i läroplanen används som metod för bedömning. Enligt kurslitteratur av Carlgren (2015) kan en elevs kunnande ses

i hur eleven handlar i en viss situation. Lärare måste arrangera aktiviteter så att elever kan visa sitt kunnande och läraren ska tolka hur eleven gör för att påvisa sitt kunnande. Enligt lärarna i studien används dokument för utvecklingssamtal, mål i individuella utvecklingsplaner som verktyg för bedömning. Enligt lärarna i studien är bedömningscirkeln i Skolverkets (2015) stödmaterial är ett stöd vid kunskapsbedömning av elevers lärande och utveckling.

Formativ bedömning och olika kategorier av feedback.

Hattie och Timperley (2007) menar att feedback har den allra viktigaste påverkan för lärande och utveckling. I studiens resultat framgår det att lärarna använder feedback som en form av formativ bedömning för att stödja elevers lärande i sin undervisning. Lärarna i studien ger formativ bedömning här och nu till eleverna som belöning, återkoppling eller feedback och som en direkt respons på det eleverna gör under ett flertal gånger i ett undervisningstillfälle. Medverkande lärare menar att avsikten är att eleverna ska upprepa detta beteende vid nästa undervisningstillfälle. Lärarna i studien säger att målet är att eleverna ska upprepa ett framgångsrikt beteende i sitt lärande utan att de som lärare ger olika former av formativ bedömning. Forskning av Hattie och Timperley (2007) påvisar att det finns fyra aspekter för hur feedback fungerar bäst. Feedback ska tydliggöra för elever hur elever har lyckats med en viss uppgift och vad de kan göra för att förbättra sitt resultat, hur eleven ska utföra och slutföra en viss uppgift på ett förväntat sätt, ge elever större självförtroende och en större känsla av engagemang. I resultatet av observationerna styrks att lärarna i studien använder olika former av feedback i sina undervisningstillfällen. Genom icke-verbal förstärkning och verbala uttryck höjer lärarna elevernas motivation, de ger eleverna ledtrådar för vad eleverna ska göra genom att språkligt benämna den handling en elev ska utföra, detta görs även genom att ställa frågor så att eleverna reflekterar över vad de ska göra samt att lärarna bekräftar elevernas lärande och sätter ord på vad elever gör i undervisningen. Medverkande lärare i studien ger formativ bedömning och feedback för att återkoppla till eleverna var eleven var i sitt lärande vid lektionens start och var eleven befinner sig i sitt lärande efter avslutad lektion. Lärarna synliggör då vilket lärande som ska ske och det lärande som har skett och bedömer på så vis var elever befinner sig i nuläget i sitt lärande. Havnes, Smith, Dysthe och Ludvigsen (2012) menar i sin forskning att feedback och formativ bedömning måste göra eleven engagerad och för att eleven ska förstå den feedback och formativ bedömning

som lärare ger ska eleven vara aktiv i lärandet. Eleverna är aktiva och delaktiga och svarar positivt på feedback från lärarna i studien. Formativ bedömning ska vara en del av undervisningen samt att det viktiga är hur en elev handlar efter det att eleven fått feedback i en utförd uppgift (Hattie & Timperley, 2007). Det finns en fjärde form av feedback som ofta kopplas direkt till personliga egenskaper hos elever och inte har någon direkt koppling till den uppgift som en elev utför. Denna form av feedback är Hattie och Timperley (2007) kritiska emot. I ett observationstillfälle i studien ges feedback som är av mer personlig art. Läraren säger *vad roligt att du är här* till en elev, i samband med att elevens foto sätts upp på whiteboardtavlan vid morgonsamlingen. Lärarens feedback kan ses som personlig, men kan också ses som motivationshöjande feedback samt bekräftande feedback för eleven. Lärarens uttalande kan fungera som feedback som gör att eleven gör samband och blir medveten om att denne är i skolan. Undervisningstillfället handlar om vilka elever som är närvarande i skolan den aktuella dagen. Berthen (2007) belyser i sin forskning att många lärare i träningskolan saknar metoder och verktyg för kunskapsbedömning i. Detta påstående har inget belägg i resultatet av genomförd studie då medverkande lärare i studien uppger att de verktyg och metoder som används fungerar men självklart kan utvecklas.

Kunskapsbegreppets innebörd för lärare i träningskolan.

Resultatet av studien visar på att lärarna anser att kunskapsmålen i läroplanen stämmer väl överens med deras bild av kunskap som lärare. Enligt medverkande lärare går de läroplansmål som ska uppnås alltid att relatera till undervisningen. Mål och kunskapskrav stämmer även överens med *elevernas förutsättningar* och är breda så att alla elever kan bli *delaktiga*. Kurslitteratur av Carlgren (2015) belyser praktikgrundat kunskapsperspektiv som innebär att elevers redan utvecklade kunskaper utvecklas så att dessa kan användas på olika sätt i olika sammanhang. Detta sker när elever *deltar* i samspel då olika sätt att handla samt olika beteende utvecklas. Mål i läroplanen och i kursplanerna anger vad elever ska lära, lärare ansvarar själva för att utforma undervisningen så att mål kan nås. I resultatet av studien sker en summativ bedömning under en lektion då undervisande lärare talar om för eleverna att en bedömning ska ske för hur eleverna klarar av att självständigt laga tortilliapizza. Enligt Berthén (2007) når de flesta elever i sarskolan, speciellt i träningskolan, uppsatta mål och att lärarnas krav

och förväntningar är lågt ställda på eleverna. Detta påstående kan inte anses överensstämma för studiens resultat.

Speciallärarens roll.

Utifrån analys av resultatet dras slutsatsen att lärarna i studien har ett fokus på kunskap i aktiviteter som genomförs och planeras samt att krav ställs på eleverna *utifrån elevernas förutsättningar*. Sedan 2011 ska lärare som undervisar i grundsärskola genomgått utbildning till speciallärare inriktning utvecklingsstörning (Svensk författningssamling 2011:326). Östlund (2012b) menar att det är av vikt att då lärare i särskolan ska ha en speciell kompetens för att utforma undervisningen så att eleverna blir *delaktiga* samt att undervisningen ska vara kunskapsinriktad då omsorg ska ses som lärande. Lärare ska ha fokus på kunskapskrav och läroplanens mål och ställa krav på elevernas kunskapsutveckling i förhållande till elevernas förutsättningar.

6.2. Metoddiskussion

Studiens syfte att bidra med kunskap om hur lärare använder kunskapsbedömning inom grundsärskolans inriktning träningskolan, anser jag har uppnåtts. Resultatet visar på att lärarna i studien uppfattar att kunskapsbedömning av elevers lärande stärker dem i deras arbete i både själva undervisningen samt i deras fortsatta planering av undervisningen. Genom kunskapsbedömning synliggörs var eleverna befinner sig i sitt lärande vilket gör att lärarna får syn på elevernas styrkor och vad de ska utveckla i sitt lärande. Även studiens frågeställningar kring hur lärare planerar, genomför och bedömer elevers kunskapsutveckling inom grundsärskolans inriktning träningskolan, vilka metoder och verktyg som används för bedömning av elevers lärande och utveckling, samt vad begreppet kunskap innebär för lärare i träningskolan anser jag har besvarats. I studien har även ett särskilt fokus riktats mot att ta reda på om och hur lärare arbetar med och använder formativ bedömning i sin undervisning. I relation till studiens storlek och generaliserbarhet anser jag att dessa frågor har besvarats genom genomförda intervjuer och observationer. Sett med kritiska ögon är studien till storleken liten, de resultat som framkommit går inte att generalisera, eller att direkt överföra på andra lärare i andra träningskolor. Studiens *generaliserbarhet* kan därmed sägas vara låg (Stukat, 2011). Studiens *validitet* lyfter upp dess litenhet, då den genom de metoder som använts

undersöker det som var meningen att undersöka, vilket även gäller studiens *reliabilitet* då metoder som använts fungerat väl (Stukat, 2011). Beskrivningar i studiens metodavsnitt är tydligt framskrivna och skulle enligt mig kunna göras om av exempelvis andra studenter i en liknande miljö och med andra medverkande. I studien har ett val gjorts att använda flera metoder för att uppnå syftet och för att besvara ställda frågeställningar. Metodtriangulering har använts då kvalitativa semistrukturerade intervjuer har mixats med kvalitativa strukturerade observationer där resultatet har kvantifierats (Stukat, 2011). De intervjufrågor som har använts har en semistrukturerad form, vilket innebär att respondenterna har haft möjlighet att själva utforma sina svar. Intervjufrågorna har härletts till tre teman som utgår ifrån studiens tre frågeställningar. Respondenternas svar har följts upp av följdfrågor för att så långt som det är möjligt få fram deras egna uppfattningar (Kvale & Brinkmann, 2009). Observationerna har ett kvantitativt inslag då resultatet har kvantifierats, genom att mixa intervjuer med observationer stärks resultat i studien jämfört med om bara intervjuer eller observationer hade använts (Bryman, 2008; Stukat, 2011). Genom att göra observationer med ett strukturerat observationsprotokoll, med ett fokus på förekomsten av formativ bedömning i form av olika sorters feedback till eleverna, kunde lärarnas egna svar i genomförda intervjuer jämföras och kontrolleras (Repstad, 2007). Då sammanställningen av observationerna och förekomsten av formativ bedömning i lärarnas undervisning dessutom har kvantifierats stärks resultatet ytterligare då en mätning har gjorts av förekomsten av feedback. Den verkligheten som har undersökts talar om att formativ bedömning och feedback är frekvent förekommande i de medverkande lärarnas undervisning. Urvalet i studien är ett målstyrt urval då medverkande personer och miljöer som undersökts stämmer med syfte och frågeställningar i studien. Urvalet är även ett bekvämlighetsurval då de medverkande valts för att de besitter sådan kunskap och erfarenhet som ringats in för studiens målområde (Stukat, 2011). De forskningsetiska principer som tagits hänsyn till i studien är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Bryman, 2008). Dessa fyra krav för etiska aspekter har hörsammats och de medverkande i studien har inte angett att några etiska problem har uppstått under tiden av studiens genomförande.

En enkätundersökning kunde ha gjorts med frågeställningar med en kvantitativ utformning vilka kunde ha analyserats via ett anpassat dataprogram för att få fram ett resultat för om och hur ofta lärare använder formativ bedömning och olika sorters

feedback. Enligt Bryman (2008) kunde en sådan enkätundersökning gått snabbare att genomföra. Då syftet med min studie inte endast var att mäta frekvensen av formativ bedömning utan även lärarnas uppfattning och medvetenhet om formativ bedömning, hade dock inte en enkätundersökning fått samma djup i analysen. I studiens intresse låg att få fram lärarnas egna uppfattningar när de besvarade intervjufrågorna i studien.

6.3. Egen reflektion

Vid en tillbakablick på min genomförda studie vill jag härmed kortfattat förmedla några kritiska tankar angående studiens resultat. Genom studien ville jag studera hur lärare använder kunskapsbedömning av elever inom grundsärskolans inriktning träningskolan. I studien framkommer lärarnas perspektiv och deras egna tankar och uppfattningar kring sitt eget arbete med bedömning för lärande. I studien användes intervjuer där lärarna beskriver sitt bedömningsarbete samt egna uppfattningar om detta arbete. Genom genomförda observationer kan jag styrka att lärarnas intervjusvar stämmer med deras handlingar i deras egen undervisning, dock kan jag inte på något sätt mäta på vilket sätt eleverna, genom lärarnas kunskapsbedömning och feedback, faktiskt utvecklat sitt lärande.

6.4. Fortsatt forskning

Studien är genomförd i ett skolområde inom en och samma kommun. Grundsärskolan är relativt liten till sin storlek, exempelvis i jämförelse med grundskolans storlek, och består till sin helhet av cirka 80 elever. Antalet lärare i undersökt grundsärskoleområde kan sägas vara lågt, vilket kan tänkas ge ett mindre kollegialt utbyte vad gäller lärares tolkningar och utförande av de moment som exempelvis bedömning av elevers kunskapsutveckling innebär för lärarna. Därav skulle det vara intressant att genomföra liknande studie i ett grundsärskoleområde i en annan näraliggande kommun samt i en kommun i någon av landets större städer. Genom att lärare ges möjlighet att delta i forskning som ger dem tillfälle att tala om sitt didaktiska arbete och sin praktiska användning av bedömning av kunskapsutveckling hos elever som läser enligt grundsärskolans inriktning ämnesområden, samt formativ bedömning, skulle det kunna skapas möjligheter för kreativa pedagogiska tolkningar. Resultat som framkommer skulle kunna användas för ett kollegialt lärande i befintliga arbetslag som samtalsunderlag.

Genom att lärarna deltog i fokusgrupper kring kunskapsbedömning, skulle ett kollegialt lärande för speciallärarna emellan kunna utvecklas.

6.5. Specialpedagogiska implikationer

Studiens avsikt var att bidra med kunskap om hur speciallärare i grundsärskolans inriktning träningskola arbetar med bedömning för elevernas kunskapsutveckling. I resultat från intervjuerna vilket även styrks genom resultat från observationerna, framkommer det att lärarnas undervisning och planering formas utifrån deras nulägesbedömning av elevernas befintliga kunskaper. Detta tyder på att kunskapsbedömningen inom inriktning träningskolan stärker lärarna i arbetet. Studiens resultat är inte generaliserbart på grund av sin ringa storlek. Dock går det inte att utesluta att bedömning är och används som ett viktigt redskap för lärarna så att eleverna gör samband och förstår sin omvärld, vilket inom sociokulturell teori benämns med begreppet mediering. Enligt examensordningen för speciallärare inriktning utvecklingsstörning (SFS 2011:186) ska speciallärare ha god kännedom vad gäller bedömning och betygssättning samt ha goda kunskaper om elever med utvecklingsstörning i förhållandet mellan elevernas kunskapsutveckling, utveckling och lärande och den undervisningen de som lärare bedriver. I studiens framkomna resultat uppger undervisande lärare vikten av formativ bedömning i sin undervisning för att planera, genomföra och utvärdera bedömning av kunskapsutveckling hos elever som läser enligt ämnesområden inom grundsärskolan. Lärarna i studien påtalar väl fungerande metoder och verktyg för bedömning för att på olika sätt tydliggöra för elever vad de förväntas göra för att nå uppsatta mål och ett lärande i form av dokumentation, struktur, filma, fotografera, bilder samt använda tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Detta ger lärarna en hjälp i att planera och anpassa sin undervisning för varje elevs möjlighet att nå uppsatta mål enligt läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2011).

Referenser

- Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum. Om elever i en inkluderande verksamhet*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. www.spsm.se
- Anderson, L. & Östlund, D. (2017). Assessments for learning in grades 1-9 in a special school for students with intellectual disability in Sweden. *Problems of education in the 21st century*. Vol. 75, No. 6, 2017
- Anderson, L; Sundman Marknäs, A. & Östlund, D. (2016) *Rapport från en utbildning. Hur ska vi göra då? Praktiknära utveckling av en grundsärskolas arbete med bedömning för lärande*. Malmö stad: Pedagogisk Inspiration i samarbete med Malmö högskola och Förskoleförvaltningen. www.malmo.se
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Karlstad Universitet.
- Bryman, A. (2008) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos AB.
- Dixon, D.D. & Worrell, F.C. (2016). Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory Into Practice*, 55: 155-159. DOI: 10.1080/00405841.2016.11489989
- Dysthe, O. (Red). (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, pp. 81-112 DOI: 10.3102/003465430298487
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation* 38 21-27
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 17 Nr 3-4 sid. 152-170.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning. Vad, hur och varför?* (Kunskapsöversikt: 11:1244). Stockholm: Fritzes. www.skolverket.se www.skolverket.se/forskning
- Kvale, S. & Brinkmann, S (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Kylén, G. (2012). *Helhetssyn på människan. Begåvning och begåvningshandikapp*. Malmö: Stiftelsen ALA
- Melander, H. (2013). Att lära av varandra. Om social mediering i en elevgrupp. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 18 Nr 1-2
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet – elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling. Örebro universitet.
- Mineur, T; Bergh, S. & Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning – en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998 – 2009*. Högskolan i Halmstad. Sektionen för Hälsa och Samhälle.
- Quinton, S. & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model. *Innovations in Educational and Teaching International* Vol. 47, No. 1 125-135
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Poland: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementent.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SFS 2011:186. *Examensordning för speciallärarexamen*.
- SFS 2011: 326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2015). *Kunskapsbedömning i träningskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2017). *Grundsärskolan*. Hämtat den 27 maj 2018, på <http://skolverket.se/skolformer/grundskoleutbildning/grundsarskola>
- Skolverket, (2016). *Prov, bedömning och betyg*. Hämtat den 27 maj 2018, på <http://skolverket.se/bedomning/bedomning-1.195715>
- Skolverket, (2014). *Formativ bedömning*. Hämtat den 27 maj 2018, på <http://skolverket.se/bedomning/bedomning/formativ-bedomning-1.223359>

- Stefansson, I. (2011). *Världens opålitlighet. Begreppsanalys av livsförståelse i särskolan*. Doktorsavhandling. Karlstad University Studies.
- Stockholms Läns Landsting, (2015). <http://habilitering.se/autismforum/om-diagnoser/diagnoskriterier/diagnosmanualer-dsm-5/diagnoskriterier-intellektuell>
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Swärd, A-K, & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet - uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37 3-14
- Östlund, D. (2012a). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktiker*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola. Fakulteten för lärande och samhälle.
- Östlund, D (2012b). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret, -vad är då frågan? I: Barrow, T & Östlund, D (red.) (2012). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Kristianstad University Press s 145-159.

Bilagor

Bilaga 1 Intervjufrågor

Hur kan kunskapsbedömning stärka elevers lärande?

Fördelar med bedömning?

Nackdelar med bedömning?

Hur tolkar du läroplanens skrivning av begreppet utifrån elevers förutsättningar? Delaktig och aktiv (delta aktivt)? Grundläggande förmågor och fördjupade förmågor?

Hur bedömer du dina elevers lärande? Vilka verktyg använder du? Hur tycker du att verktygen fungerar? Vilka metoder för bedömning önskade du att det fanns?

Vad innebär summativ bedömning för dig som lärare? I vilken form använder du summativ bedömning?

Vad innebär formativ bedömning för dig som lärare? Hur ser du nuläget och hur hjälper du eleven att se nästa steg? Vilken sorts feedback använder du och hur kan den se ut för att hjälpa eleverna t ex dokumentation och hur används denna? Vilken sorts dokumentation använder du?

Hur kan den formativa bedömningen vara en hjälp i din fortsatta planering?

Hur stämmer kunskapsmål i läroplanen överens med din bild av kunskap?

Hur stämmer kunskapsmål i läroplanen överens med elevernas förutsättningar?

Att lära för livet- hur tolkar du detta uttryck?

Bilaga 2 Observationsprotokoll

	Icke-verbal, social förstärkning ex high-five, klappa i händerna	Feedback som för elever framåt i lärandet ex, ge ledtrådar, ställa frågor	Feedback som sätter ord på och bekräftar lärandet ex, lika/olika, samma	Feedback som är motivationshöjande Ex, bra!	Feedback med ett värderande pedagogiskt syfte (summativ) ex, rätt, det kan du!
Lärare 1					
Lärare 2					
Lärare 3					

Bilaga 3 Informationsbrev

Hej!

Jag läser speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning på Högskolan Kristianstad och detta är min sista kurs. Jag ska skriva mitt examensarbete på 15 högskolepoäng och har valt att inrikta mig på kunskapsbedömning av elever inom träningsskolan.

Ämnet har jag valt utifrån att jag själv vill skaffa mig mer kunskap om verktyg och metoder för bedömning. Forskning pekar på att lärare som arbetar med kunskapsbedömning av elever i träningsskolan anser att de saknar bedömningsmetoder och verktyg, dock finns även forskning som visar att arbete med formativ bedömning och feedback i undervisningen av denna elevkategori är framgångsrik för lärares planering av fortsatt undervisning för den enskilde eleven och för eleven att hitta goda strategier för sitt lärande mot att nå kunskapsmålen för träningsskolans ämnesområden i läroplanen.

Syftet med min undersökning är att bidra med kunskap om hur lärare resonerar kring sin bedömning av elevers kunskapsutveckling inom grundsär inriktning träningsskola. Undersökningens syfte är även att ta reda på och synliggöra hur lärare arbetar med bedömning av kunskapsutveckling och lärande hos elever i träningsskolan.

Jag vänder mig till er då ni har kunskap och erfarenhet kring kunskapsbedömning av elever i träningsskolan, kunskap som jag önskar att få ta del av.

I undersökningen kommer jag att använda mig av tre olika metoder, s.k. blandad forskningsmetod. Jag önskar därför få tillgång till era pedagogiska planeringar för läsåret, utifrån dessa kommer jag att göra en dokumentanalys.

Därefter kommer jag att göra observationer. Jag önskar därför komma ut under en förmiddag till era verksamheter och observera undervisningen av elever som läser enligt träningsskolans ämnesområden. Observationerna riktar sig mot lärarens arbete i undervisningen och kommer därför inte att beröra elever eller annan personal. Datum och tid bestämmer ni när det passar bäst för er verksamhet.

Jag önskar även träffa några av er för en intervju. Intervjun uppskattas ta ca 30 – 45 minuter. Ni bestämmer plats och tid. Jag kommer att spela in intervjuerna för att jag ska få med allt det ni säger.

Jag följer de etiska forskningsprinciperna antagna av Vetenskapsrådet. Detta innebär att ert deltagande är frivilligt och att ni kommer att vara helt anonyma i undersökningen. Inga namn på personer, skolor eller grupper kommer att skrivas ut. Lärare 1, grupp 1 eller skola 1 kommer att användas för att presentera resultat från undersökningen. Allt material som jag samlar in kommer endast att användas för skrivandet av detta examensarbete och kommer att förstöras när mitt arbete är granskat och godkänt. Ni har rätt att avbryta er medverkan när helst under tiden för undersökningen om ni väljer att medverka. Naturligtvis får ni ta del av mitt färdiga examensarbete om ni så önskar.

Tack på förhand för visat intresse.

Om du/ni samtycker till att medverka i undersökningen kontakta mig på telefon eller e-mail senast måndag 29/1.

Med vänlig hälsning

Desirée Almén 0734-434766 desiree.almen@gafe.karlskrona.se

